

Freie Universität Berlin
Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften
Friedrich-Meinecke-Institut
Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte
Sommersemester 2020

Masterarbeit

im Studiengang Lehramt ISS/Gym Quereinstieg 120 LP

Fachdidaktik Geschichte

Historisches Lernen mit Lernaufgaben. Entwicklung eines Kriterienkatalogs

1. Prüfer: Univ.-Prof. Dr. Martin Lücke
2. Prüfer: Matthias Sieberkrob

Vorgelegt von: Julia Schulze Hobbeling

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Historisches Lernen mit Lernaufgaben. Entwicklung eines Kriterienkatalogs

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe.

Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

17.7.2020

Datum, Name
Dahlem School of Education

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Historisches Lernen und Geschichtsunterricht – eine Bestandsaufnahme	5
2.1 Historisches Lernen im Fach Geschichte	6
2.2 Aktuelle Herausforderungen für historisches Lernen	7
3. Lernaufgaben	11
3.1 Diagnose- und Prüfungsaufgaben	11
3.2 Lernaufgaben allgemeindidaktisch	12
3.3 Lernaufgaben geschichtsdidaktisch	13
3.4 Lernaufgaben als Lösungsansatz	14
4. Theorie historischen Lernens	16
4.1 Geschichtsbewusstsein – Pandel	17
4.2 Geschichtsbewusstsein – von Borries	18
4.3 Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen – Jeismann	19
4.4 Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen – Rösen	22
4.5 Die disziplinäre Matrix	24
4.6 Historische Lernformen	27
4.6.1 Die traditionale Lernform	28
4.6.2 Die exemplarische Lernform	29
4.6.3 Die kritische Lernform	30
4.6.4 Die genetische Lernform	32
5. Empirische Befunde zum historischen Lernen	34
5.1 Geschichtsdidaktische Empirie	34
5.2 Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen – empirisch	35
5.3 Entwicklung des Geschichtsbewusstseins – empirisch	37
6. Forschungsstand zu Lernaufgaben	38
6.1 Lernaufgaben allgemeindidaktisch – Forschungsstand	38
6.1.1 Merkmalskatalog nach Blömeke	38
6.1.2 Kategoriensystem nach Maier	40
6.2 Lernaufgaben geschichtsdidaktisch – Forschungsstand	45
6.2.1 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – Heuer	45
6.2.2 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – Thünemann	46
6.2.3 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – Wenzel	48
6.2.4 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – empirisch	50
7. Entwicklung eines Kriterienkatalogs	51
7.1 Kriterien aus der Theorie historischen Lernens	52
7.2 Kriterien aus der Allgemeinen Didaktik	55
7.3 Kriterien aus der Geschichtsdidaktik	57
7.4 Kriterienkatalog	59
8. Anwendungsbeispiel	60

8.1 Lernaufgabe: Der 12. Oktober – Feiertag oder Trauertag oder was?	60
8.2 Bezug der Lernaufgabe zum Kriterienkatalog	63
9. Fazit	65
Anhangsverzeichnis	68
Literaturverzeichnis	69
Anhang	75

1. Einleitung

Wie ist es möglich, historisches Lernen mit Lernaufgaben im Geschichtsunterricht zu entwickeln? Was bedeutet das genau? Welche Herausforderungen bestehen? Was ist dafür sinnvoll zu beachten? Welche Kriterien sind für historisches Lernen mit Lernaufgaben vielversprechend? Diese Fragen sind Grundlage der vorliegenden Arbeit. Ziel ist es, einen Kriterienkatalog für historisches Lernen mit Lernaufgaben zu entwickeln. Dafür ist die Feststellung zentral, welche Kriterien eine Lernaufgabe erfüllen muss, um historisches Lernen im Geschichtsunterricht zu fördern.

Relevant ist das Thema, weil historisches Lernen im Fach Geschichte nach wie vor vielschichtigen Herausforderungen gegenübersteht. Einerseits betreffen sie das historische Lernen als Bewusstseinsentwicklung und die didaktischen Bedingungen, unter denen das historische Lernen stattfindet. In der Schule wird sich dem historischen Lernen stark durch allgemeindidaktische Lehr-Lernprozesse genähert. Beide Konzepte weisen jedoch große und wesentliche Differenzen auf. Teile des historischen Lernens finden so keine Beachtung. Historisches Erzählen mit all seinen Teilaspekten findet nur bedingt statt.

Andererseits betreffen die Herausforderungen die Unterrichtspraxis. Unterrichtet wird häufig fragend-entwickelnd. Kognitiv stagnieren die Anforderungen an Lernende überwiegend bei Reproduktionsleistungen, meist der Nacherzählung einer Meistererzählung. Geschichtsunterricht nimmt Schüler*innen eher selten individuell wahr; für die diverse Realität in verschiedenen Schulformen und Klassenräumen ist er didaktisch kaum ausgelegt. Ein Katalog, der Kriterien für historisches Lernen mit Lernaufgaben entwickelt, bietet Lösungsansätze für diese Herausforderungen an und ist daher wichtig.

Für das Ziel, diese Kriterien zu bilden, wird methodisch folgendermaßen vorgegangen: Vier Themenkomplexe werden inhaltlich untersucht. Dazu gehören der aktuelle Geschichtsunterricht, die Theorie historischen Lernens und jeweils die allgemein- und geschichtsdidaktischen Forschungsergebnisse zu Lernaufgaben. Für eine erfolgreiche Implementierung der Lernaufgaben im Geschichtsunterricht ist es unabdingbar, alle zuvor genannten Bereiche zueinander in Beziehung zu setzen und Kriterien aus ihnen abzuleiten. Mögliche empirische Einschränkungen für die Theorie des historischen Lernens werden bei der Qualität und Spannweite der Kriterien berücksichtigt. Ebenso wird die Passgenauigkeit des Aufgabentypus Lernaufgabe für historische Lernfaktoren überprüft. Im Anschluss an die Kriterienbildung wird der Kriterienkatalog mit einem Anwendungsbeispiel verbunden.

Entsprechend der Vorgehensweise werden im ersten Kapitel die Lernbedingungen für Schüler*innen im Geschichtsunterricht beschrieben. Eine ausführliche Darstellung der aktuellen Herausforderungen steht dabei im Zentrum des Interesses.

Im zweiten Kapitel werden Lernaufgaben definiert. Wie sie strukturiert sind und was sie bei Lernenden bewirken, ist hier für allgemein- und geschichtsdidaktische Lernaufgaben zu klären. Es soll an dieser Stelle auch gezeigt werden, dass sie ein funktionales Instrument sind, um den derzeitigen Herausforderungen des Geschichtsunterrichts zu begegnen.

Der dritte Abschnitt thematisiert die Theorie historischen Lernens. Geschichtsbewusstsein sowie historisches Denken und Lernen werden anhand verschiedener geschichtstheoretischer Ansätze dargestellt. Von besonderem Interesse sind hier die Sichtweisen Rüsens. Zwei seiner Konzeptionen zu historischem Denken und Lernen werden genauer untersucht.

Das vierte Kapitel befasst sich mit den empirischen Befunden, sowohl zur Theorie historischen Lernens als auch zum Geschichtsbewusstsein. Wie stark die empirische Forschung die Kriterienbildung in diesem Bereich absichern kann, wird verfolgt.

Im fünften Kapitel wird der Forschungsstand zu Lernaufgaben offengelegt. Hierzu werden aus der Allgemeinen Didaktik zwei bedeutende Modelle beschrieben. Aus der Geschichtsdidaktik finden drei Ansätze zu diesem Thema Eingang in das Kapitel. Es wird geprüft, inwiefern die verschiedenen Zugänge zu Lernaufgaben bereits Teilaspekte historischen Lernens transportieren.

Im sechsten Kapitel wird der Kriterienkatalog entwickelt. Welche Kriterien aus der Theorie historischen Lernens sowie aus allgemein- und geschichtsdidaktischer Sicht für historisches Lernen mit Lernaufgaben erfüllt sein müssen, wird in Form eines Kriterienkatalogs bestimmt.

Das siebte Kapitel stellt ein Beispiel für historisches Lernen mit Lernaufgaben zu der Aufgabenstellung „12. Oktober – Feiertag oder Trauertag oder was?“ vor. Schließlich wird das Anwendungsbeispiel mit dem Kriterienkatalog verbunden.

Am Ende steht ein Kriterienkatalog zur Verfügung, der für die Unterrichtspraxis die Sicherheit schafft, historisches Lernen mit Lernaufgaben zu ermöglichen.

2. Historisches Lernen und Geschichtsunterricht – eine Bestandsaufnahme

Um historisches Lernen mit Lernaufgaben zu beschreiben, wird zunächst die Grundlage für historisches Lernen im Geschichtsunterricht näher bestimmt. Darauf folgt eine ausführliche

Darstellung der aktuellen Herausforderungen, die historischem Lernen in diesem Kontext begegnen. Die Rahmenbedingungen auf Schulebene, die Unterrichtspraxis, die geschichtsdidaktischen Defizite sowie die diversen Realitäten der Lernenden spielen hierbei eine Rolle.

2.1 Historisches Lernen im Fach Geschichte

Historisches Lernen ist Teil des menschlichen Geschichtsbewusstseins. Dieses Bewusstsein entwickelt sich durch historisches Lernen. Die Lernform hat somit den Stellenwert eines fundamentalen Lernvorgangs. Es ist ein lebenslanger, dynamischer Prozess (vgl. Rösen, 2008, S. 86).

Der schulische Geschichtsunterricht ist somit nur ein Teilbereich historischen Lernens neben anderen, wenn auch ein besonderer. Dort werden die schulisch organisierten historischen Lernprozesse regelgeleitet gesteuert. Die Bestimmungen für das Fach Geschichte werden häufig als Regeln des Lehrens, als Kunstlehre des Unterrichtens erörtert und dargelegt. In dieser Sichtweise stecken jedoch zwei Verengungen, die historisches Lernen erschweren. Erstens dominiert das absichtsvolle Handeln der Lehrkräfte, wodurch kommunikative Zusammenhänge nicht länger in der Breite ihrer Wechselwirkungen erscheinen (vgl. Rösen, 2008, S. 111 f.). Die Kommunikation verkürzt sich auf Konsequenzen einer planmäßigen Lehre: „Das Lernen erscheint in funktionaler Abhängigkeit vom Lehren, und die Unterrichtsmethodik konzentriert sich auf die Steuerung des Unterrichts durch die Aktivität des Lehrers.“ (Rösen, 2008, S. 111). Lehren geschieht aber um des Lernens willen. Erst in der kommunikativen Zusammenführung der Handlungen von Lehrer*innen und Schüler*innen entfaltet es sich. Hierbei übernehmen auch die Handlungen der Lernenden Steuerungsfunktionen.

Zweitens verengt jene Sichtweise den Geschichtsunterricht als Objekt. Das hohe Maß seiner institutionellen Gerechtigkeit macht ihn zum Musterfall eines absichtsvoll gesteuerten historischen Lernprozesses. Im außerschulischen historischen Lernen, wie in Museen oder der Erwachsenenbildung, gibt es kaum einen vergleichbar hohen Grad an Methodik. Problematisch daran ist vor allem, dass es im Geschichtsunterricht bislang methodisch darum ging, allgemeine Regeln unterrichtlichen Verhaltens auf ihn zu übertragen. Das Fach erschien dabei als Anwendungsfall eines allgemeinen Regelsystems. Dieses System bezieht sich jedoch nicht auf die Geschichtsspezifika von Lernprozessen. Es übersieht Handlungen und Handlungsregeln, die den spezifisch historischen Lernprozess beeinflussen und die eigentümliche Dynamik des Geschichtsbewusstseins auslösen (vgl. Rösen, 2008, S. 111 f.).

„Lerngeschehen auf der Folie einer didaktischen Einsicht in das Geschichtsbewusstsein als Lernprozess“ (Rüsen, 2008, S. 113) initiiert der Geschichtsunterricht so weniger.

2.2 Aktuelle Herausforderungen für historisches Lernen

Das deutsche Bildungssystem ist im Vergleich zu anderen Ländern überdurchschnittlich vielfältig. In allen Schulstufen und Schulformen findet Geschichtsunterricht statt. Er wird jedoch nicht überall als systematischer Unterricht in einem eigenen Fach erteilt. Seine Qualität ist unterschiedlich. Oft wird er professionell erteilt, manchmal bewegt sich seine Qualität aber auch nah an der Grenze des Vertretbaren (vgl. Pandel, 2012, S. 167).

Je nach Bundesland und Schulform variiert die Menge an Unterrichtszeit für den Geschichtsunterricht.¹ Beispielsweise ist das Fach Geschichte im Berliner Schulgesetz in der Integrierten Sekundarschule und der Gemeinschaftsschule mit ein bis zwei Stunden à 45 Minuten in der Woche vertreten.² Frequenz und Dauer bestimmen in hohem Maße seine Struktur. Thematisch gibt es außerdem durch Lehrpläne oder Bildungsstandards zum Teil verbindliche Lerninhalte. Auch die relativ große Menge an Themen ist ein Merkmal des Geschichtsunterrichts (vgl. Günther-Arndt, 2015, S. 85). Auf der Schulebene fällt neben den zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen auch der Einsatz fachfremder Lehrkräfte ins Gewicht. Es gilt, historisches Lernen hiermit zu verbinden.

Schulbücher werden im Geschichtsunterricht von der Mehrheit der Lehrkräfte als Lieferanten von Arbeitsaufträgen genutzt (vgl. Mägdefrau/Michler, 2012, S. 218). Wie bereits vor 20 Jahren transportieren sie auch heute Aufgabenformate und Arbeitsaufträge, die in ihren Anforderungen größtenteils auf Reproduktionsleistungen angelegt sind (vgl. Mägdefrau/Michler, 2012, S. 210). Der Geschichtsunterricht hört häufig bei Fakten und der Einsicht in Zusammenhänge auf. Der Folgeschritt, Wissen einzusetzen, um zu verstehen, eigene Einschätzungen und Urteile bilden zu können oder durch den Unterricht das Bilden solcher Urteile anzubahnen, wird nur selten unternommen (vgl. Mägdefrau/Michler, 2014, S. 116 f.). Zudem sind die gängigen Aufgabenformate im Geschichtsunterricht meist kurzschrittig und lassen sich – weil sie es angesichts des vorherrschenden 45-Minuten-Rhythmus auch müssen – in wenigen Minuten „erledigen“ (vgl. Heuer et al., 2010, S. 92). Hodel/Waldis (2007, S. 116) bestätigen, dass in der Unterrichtspraxis häufig

1

<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html>, (16.07.2020, 11:13 Uhr).

2

<https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sekundarstufe-i-verordnung/anlagen/anlage-1-studentafel-der-integrierten-sekundarschule.php>, (16.07.2020, 14:43 Uhr).

durch kleinschrittige und isolierte Aufgaben das Reproduzieren von historischen „Fakten“ verlangt werde. Derartige Aufgabenformate setzen, so Heuer et al., weder Kompetenz voraus, noch fördern sie deren Erwerb, da es sich bei dieser um kreativ und langfristig angelegte Problemlösefähigkeiten handelt (vgl. Heuer et al, 2010, S. 83).

Im Klassenraum sind zudem auf die Lehrperson zentrierte Unterrichtsformen übervertreten. Gruppenarbeit werde in der Praxis kaum angewandt und Frontalunterricht sei im deutschen Geschichtsunterricht vorherrschend, so Hodel/Waldis (2007, S. 105). In ihren Untersuchungen lag sein Anteil bei den Sozialformen bei 71 Prozent. Die häufigste Vermittlungsform im Lehrgespräch war der erarbeitende bzw. materialgestützte fragend-entwickelnde Unterricht (vgl. Hodel/Waldis, 2007, S. 135 f.). Hier werden Wissen und Muster historischen Denkens frontalunterrichtlich und lehrer*innengesteuert vermittelt (vgl. Günther-Arndt, 2015, S. 84 f.). Befunde einer Studie von Mägdefrau/Michler (2012, S. 231) deuten zudem darauf hin, dass „das Bild eines traditionellen an den ‚Mittelköpfen‘ ausgerichteten Geschichtsunterrichts“ weiter besteht. Ihre Ergebnisse legen des Weiteren nahe, dass subjektive Theorien der Lehrkräfte über den Erwerb historischer Kompetenzen den Unterricht stark steuern. „Die für individualisierte Lernprozesse fatalste Orientierung ist dabei möglicherweise die der Ergebnissicherung an der Tafel [...]. Die Theorie lautet: Nur was an der Tafel stand, wird auch gelernt.“ (Mägdefrau/Michler, 2012, S. 231).

Zu kommunikativen Schwierigkeiten kommt es im Geschichtsunterricht oftmals, wenn es um Aufgaben und Arbeitsaufträge geht. Oleschko bemerkt, dass „die schülerseitigen Herausforderungen mit Lernaufgaben und häufig deren Anders-Verstehen der lehrerseitigen Intention dazu führen, dass die Lernaktivitäten erwartungswidrige Wirkungen erzielen können.“ (Oleschko, 2016, S. 275). Eine Analyse zeigt des Weiteren, dass das den Arbeitsaufträgen inhärente kognitive Potenzial von Lehrkräften häufig unpassend eingeschätzt wird. Es bestehen deutliche Diskrepanzen zwischen dem, was Lehrkräfte mit ihren Arbeitsaufträgen intendieren und dem, was die Arbeitsaufträge potenziell an Denkvorgängen initiieren können. Diese Schieflage zeigte sich insbesondere bei Arbeitsaufträgen, die der Förderung der historischen Urteilskraft dienen sollten. Die entsprechenden kognitiven Operationen der Aufträge lösten mit hoher Wahrscheinlichkeit die Förderung der Urteilskraft nicht aus. Dies ist ein weiterer Grund dafür, dass der Geschichtsunterricht seine anspruchsvollen Ziele nicht erreicht und man kritisch von einer „*dates and facts*“-Kultur im deutschen Geschichtsunterricht spricht (vgl. Mägdefrau/Michler, 2014, S. 116 f.).

Schulintern existieren weitere sprachliche Herausforderungen. Der allgemeine Sprachgebrauch dort entspricht mehr dem der Lehrer*innen. Er prädisponiert dadurch

Lernende, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft ein bildungssprachlich stärkeres Anregungspotenzial durch ihre Familie erleben (vgl. Oleschko, 2016, S. 275). Es gilt jedoch, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Schüler*innen in den Geschichtsunterricht aufzunehmen. Dies bedeutet auch, sie in einen sprachintensiven Lernprozess einzubinden, denn „Geschichtsunterricht [...] ist in erster Linie Sprachfach, indem Texte die zentralen Lerngegenstände sind.“ (Heuer et al., 2010, S. 83). Die internationale Schulleistungsuntersuchung PISA befand 2018 jedoch auch, dass es insbesondere an nicht gymnasialen Schularten einen hohen Anteil leseschwacher Jugendlicher gibt (Reiss et al., 2019, S.5). Für die Unterrichtspraxis heißt das vermutlich, dass es bei Lerngruppen mit schwacher Lesekompetenz nach wie vor selten um historisches Lernen geht, sondern um „Deutschunterricht anhand historischer Inhalte“ (Heuer et al., 2010, S. 84). An dieser Stelle wird die Notwendigkeit fachlich integrierter Sprachbildung und -förderung deutlich. Geschichtsunterricht ist „der institutionalisierte Lernort, an dem Schüler*innen die Sprache und das Sprechen über Geschichte lernen und historisches Erzählen als identitätsrelevante Ressource erfahren sollten.“ (vgl. Handro, 2020, S. 97 f.).

Mit der Offenheit historischen Denkens geht zudem einher, historisches Lernen für Lernende, die sich in der Migrationsgesellschaft und insbesondere an nichtgymnasialen Schularten durch die Heterogenität der individuellen Lebenswelten auszeichnen, zu gestalten. Mit den verschiedenen Lebenswelten begegnen sich auch diverse Geschichtsbilder mit ihren inhärenten Gegenwartsbezügen. Gerade hier tritt „das andauernde ‚Problem‘ der subjektiven ‚Sinnbildung‘ im Spannungsfeld von institutionellen Ansprüchen, geschichtskulturellen Angeboten und individuellen Bedürfnissen offen zu Tage.“ (Heuer et al., 2010, S. 84). Individuelle Lebensgeschichte und kollektive Geschichte spielen jedoch in ihrer Verschränktheit eine wichtige Rolle. Durch sie orientieren sich Individuen in einer Gesellschaft und haben an ihr teil. Die Bildung „transtemporaler Identität“ (Heuer et al., 2010, S. 84), also einer Identität über die Zeit hinweg, kann in der Migrationsgesellschaft nur gelingen, wenn beide Geschichten wechselseitig integriert werden (vgl. Heuer et al., 2010, S. 84).

Geschichtsdidaktisch findet ein Diskurs um Diversität nur marginalisiert statt. Dort wird seit den 1970er Jahren so getan, „als gäbe es keine soziale Ungleichheit“ (Heuer et al., 2010, S. 85). Die Geschichtsdidaktik ist weitgehend zur Gymnasialdidaktik geworden (vgl. Pandel, 2012, S. 172). Auch Oleschko (2016, S. 279) kritisiert diese Schlagseite. Bisherige Forschungsarbeiten orientierten sich stark an Gymnasien und ließen deshalb kaum fachdidaktische Erkenntnisse für divers zusammengesetzte Lerngruppen zu. Hierin liege vermutlich die Ursache für den marginalisierten Diskurs über den Umgang mit Diversität.

Heuer et al. (2010, S. 84) fragen in diesem Zusammenhang, wie und unter welchen Bedingungen mit einer benachteiligten und heterogenen Schüler*innenklientel historische Lernprozesse initiiert werden können. Diese Herausforderung sehen sie als „Prüfstein“ (Heuer et al., 2010, S. 84) dafür, wie ernst es der Geschichtsdidaktik mit dem schüler*innenorientierten Unterricht und den Realisierungschancen eines erfahrungsorientierten Unterrichts in der Alltagspraxis sei.

Im Kontext von Diversität beschäftigt sich Körber (2020, S. 250) weiter mit jenem „Prüfstein“ (Heuer et al., 2010, S. 84). Er fordert die Perspektive der inklusiven Gesellschaft als ideellen Rahmen der Geschichtsdidaktik ein. Eine inklusive Gesellschaft existiere, wenn „in ihr alle Menschen, ungeachtet und in Anerkennung ihrer jeweiligen Besonderheiten [...] am gesellschaftlichen Leben in seiner Gesamtheit teilhaben können, ohne dass sie dabei wesentliche Aspekte ihrer Identität und ihrer Eigenschaften verleugnen oder überwinden müssten.“ (Körber, 2020, S. 251). In Schulpraxis und Wissenschaft lassen sich zwar Ansätze einer solchen inklusiven Gestaltung von Geschichtsunterricht ausmachen – umfassende oder empirisch überprüfte Konzepte fehlen jedoch bislang. Es existieren vor allem zwei Herausforderungen für inklusives Geschichtslernen. Erstens im zuvor geschilderten Sinne, in einer tatsächlichen und wertschätzenden Anerkennung der Verschiedenheit aller Schüler*innen. Diese Anerkennung schließt nicht nur den Zugang für alle Lernenden zu Geschichte und Vergangenheit ein, sondern auch zum historischen Denken der jeweils anderen. Zweitens ist es eine Herausforderung und Aufgabe, die disziplinspezifischen Erkenntnisse und Ansprüche an historisches Lernen zu wahren, aber auch zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. In pluralen inklusiven Gesellschaften reicht die methodisierte Überlieferung überkommener, meist nationaler und bürgerlicher Meistererzählung nicht mehr aus (vgl. Körber, 2020, S. 406). „Das Ziel muss die Befähigung aller zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Orientierung und am Zusammenleben in der selbstständigen zeitbezogenen Reflexion je eigener wie auch anderer multidimensionaler Identitäten sein. Ihre Merkmale sind zulässig und als Faktoren des historischen Denkens ernst zu nehmen.“ (Körber, 2020, S. 406).

Es zeigt sich, dass historisches Lernen im Geschichtsunterricht auf ungünstige Bedingungen trifft. Die Grundkonzeption des Geschichtsunterrichts ist kommunikativ verengt und weist eine Schiefelage zwischen Allgemeiner Didaktik und historischem Lernen auf. Aktuelle Herausforderungen betreffen vor allem die Frage nach Inklusion und Sprache sowie die Art der kognitiven Aktivierung der Lernenden. Was Lernaufgaben sind und warum sie ein guter Lösungsansatz für diese Herausforderungen sein können, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

3. Lernaufgaben

Im Folgenden werden Lernaufgaben definiert. Kontrastiv werden hierzu die verschiedenen Aufgabentypen kurz allgemeindidaktisch vorgestellt. Darauf folgt eine allgemein- und geschichtsdidaktische Bestimmung von Lernaufgaben. Abschließend wird gezeigt, dass sie ein funktionales Instrument sind, um den derzeitigen Herausforderungen im Geschichtsunterricht zu begegnen.

3.1 Diagnose- und Prüfungsaufgaben

Im Unterricht haben alle Aufgabentypen einen gemeinsamen Nenner, der sich anhand von vier Kriterien grob beschreiben lässt. In erster Linie sind sie Instrumente zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Sie dienen in diesem Rahmen der Operationalisierung bestimmter Fragestellungen und lassen sich zugleich als Mittel der Regulierung des Anforderungsniveaus charakterisieren. Zudem sind sie Werkzeuge der Wissensverknüpfung (vgl. Köster et al., 2016, S. 6). Trotz teilweiser fließender Übergänge lassen sich prinzipiell drei Aufgabentypen definieren: Diagnose-, Lern-, und Prüfungsaufgaben.

Diagnoseaufgaben sollen den aktuellen Stand fachlichen Wissens und fachspezifischer Kompetenzausprägung erheben, um auf dieser Basis Möglichkeiten der Förderung zu gestalten (vgl. Köster et al., 2016, S. 3). Die Funktion von Prüfungsaufgaben ist es hingegen, in normativer Perspektive zu bewerten, in welchem Maß das Niveau der Leistung einem vorab definierten Standard entspricht (vgl. Köster et al., 2016, S. 6 f.). Das Maß der Entsprechung wird hier summativ, also als abschließende Beurteilung des Lernstandes, im Anschluss an den individuellen Lehr-Lernprozess, in Form von Schulnoten ausgedrückt (vgl. Adamski/Bernhardt, 2012, S. 404).

Prüfungs- und Diagnoseaufgaben lassen grundsätzliche Gemeinsamkeiten erkennen, die allerdings spezifische Unterschiede aufweisen. Erstens geht es bei beiden darum, der direkten Beobachtung unzugängliche mentale Zustände und Prozesse sichtbar zu machen (vgl. Köster et al., 2016, S. 8 f.). Beide sollen auf diesem Weg Schüler*innenleistungen einschätzen. Diagnoseaufgaben liefern jedoch im Gegensatz zu Prüfungsaufgaben nicht am Ende eines Lehr-Lernprozesses Informationen über den Entwicklungsstand der Lernenden, sondern vor Auftakt oder als Zwischenstand währenddessen (vgl. Köster et al., 2016, S. 6 f.). Auch werden mit diagnostischen Informationen individuelle Lernprozesse geplant und optimiert und nicht summativ beurteilt.

Zweitens richten sich Diagnose- und Prüfungsaufgaben nach Gütekriterien. Im Gegensatz zu Diagnoseaufgaben sind Prüfungsaufgaben jedoch ein Instrument der Qualifikationsvergabe. Sie können folglich über den Lebensweg der Lernenden mitentscheiden. Aus diesem Grund müssen sie den Gütekriterien im höheren Maß entsprechen als Diagnoseaufgaben. Vor allem ist die Exaktheit des Urteils bei ihnen von hoher Relevanz. Prüfungsaufgaben müssen objektiv sein. Das Urteil muss also unbedingt unabhängig vom Beurteilenden gefällt werden. Die Urteilsfindung darf hier nur nach transparenten Kriterien erfolgen, die sich ausschließlich auf eine kriteriale, also sachliche, Bezugsnorm berufen (vgl. Köster et al., 2016, S. 9).

3.2 Lernaufgaben allgemeindidaktisch

Lernaufgaben sollen im Unterschied zu Diagnose- und Prüfungsaufgaben der formativen, sprich gestaltenden, Begleitung eines Lernprozesses dienen (vgl. Lindauer/Schneider, 2007, S. 114). Innerhalb der Lernaufgabenformate lassen sich eine Reihe von Abstufungen skizzieren, so zum Beispiel Übungsaufgaben, Anwendungsaufgaben und Gestaltungsaufgaben (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke, 2004, S. 83). Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bearbeitungszeit, ihrer Grade an Offenheit und ihres Erwartungsrahmens. Durch Lernaufgaben werden bei Schüler*innen Lernhandlungen und Lerntätigkeiten ausgelöst, die zudem häufig mit einem Produkt, wie z. B. einer Zeitleiste, einer Installation oder einem Feature etc., abgeschlossen werden (vgl. Oelkers/Reusser, 2008, S. 408). Zum einen sind Lernaufgaben im Lernprozess ein zentrales Steuerungs- und Strukturierungsinstrument (vgl. Weißeno, 2006, S. 115). Jede Lernaufgabe kann als Intervention im schulischen Lernprozess verstanden werden. Lehrkräfte verfolgen mit der Formulierung von Fragen oder dem Stellen konkreter Aufgaben bestimmte Zielsetzungen (vgl. Oleschko, 2016, S. 273). Zum anderen sind Lernaufgaben ein Aktivierungsmittel. Ihre Funktion besteht darin, fachspezifische Lernprozesse anzuregen. Über die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen fordern sie die Schüler*innen zur Lösung eines konkreten Problems auf (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke, 2004, S. 80). Durch den Aufbau und die Veränderung von Kompetenzen und Fertigkeiten können kognitive Prozesse angeregt werden, die zur Aneignung neuen Wissens, zum Ausbau bestehender Wissensnetze oder deren Vertiefung führen (vgl. Oleschko/Manzel, 2015, S. 199). Diesen Vorgang sollen Lernaufgaben für Schüler*innen zugleich reflexiv verfügbar machen (vgl. Köster et al., 2016, S. 3). Neben fachspezifischen schaffen sie auch überfachliche Lerngelegenheiten. Sie

werden von Lehrkräften sowohl mündlich als auch schriftlich eingesetzt (vgl. Oleschko, 2016, S. 273).

3.3 Lernaufgaben geschichtsdidaktisch

Prinzipiell bringt Günther-Arndt (2015, S. 17 f.) ein, dass eine „Methodik des Geschichtsunterrichts [...] besonders die Aufgaben, die eine Schlüsselfunktion im Lernprozess haben, systematisch berücksichtigen“ muss. Für ihn besteht die „Kunst des Lehrens [...] zu einem wesentlichen Teil darin, durch Anordnung von Inhalten und Medien spezielle historische Fragen und Aufgaben zu evozieren“ (Günther-Arndt, 2015, S. 17 f.). Aufgaben sind das „Rückgrat des kompetenzorientierten Unterrichts“ (Barricelli et al., 2012, S. 231).

Vor allem im Lehr-Lernkonzept des aufgabenzentrierten Geschichtsunterrichts strukturieren Lernaufgaben das Unterrichtsgeschehen. Es gestaltet individualisierendes Lernen. Der Aufgabentypus wird auch als „Freiarbeit“ oder „Offenes Lernen“ bezeichnet. Die Lehrkraft stellt den Lernenden hier präparierte Medien und die sie erschließenden Lernaufgaben zur Verfügung. Wichtig ist hierbei, dass die Lernaufgaben abhängig vom Schüler*inneninteresse, Leistungsniveau und Lerntempo variieren können und nicht alle Schüler*innen zur gleichen Zeit am gleichen Inhalt arbeiten (vgl. Günther-Arndt, 2015, S. 84). Aufgabenzentrierter Geschichtsunterricht ist somit einerseits schüler*innengesteuert. Über die ausgewählten und vorbereiteten Materialien und Arbeitsaufträge ist er andererseits auch indirekt lehrer*innengesteuert (vgl. Gautschi, 2009, S. 248). Im Vergleich zu erarbeitendem Unterricht können aufgabenbasierte Lehr-Lernprozesse „Impulse geben, um Probleme und Inhalte aus multiplen Perspektiven, d. h. unter variierenden Aspekten und von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten. [Sie bieten] den Lernenden subjektiv wahrnehmbare Freiheitsgrade der Wissenskonstruktion.“ (Günther-Arndt, 2015, S. 91).

Für sich gesehen versetzen kompetenzorientierte Lernaufgaben im Geschichtsunterricht die Lernenden in fachtypische Recherche- und Erschließungsaktivitäten sowie Sinnbildungs- und Deutungssituationen (vgl. Waldis, 2013, S. 147). Im Idealfall führen sie dabei über die Kenntnisnahme bereits vorliegender Erzählungen und Deutungen hinaus. Sie regen dann die eigenständige Herausarbeitung eigener Narrationen und die kritische Hinterfragung bestehender Erzählungen in wechselseitigen Re- und Dekonstruktionsprozessen an (vgl. Waldis, 2013, S. 147). Es handelt sich um einen

„Aufgabentypus, der den individuellen Lernprozess der Schüler_innen in den Mittelpunkt stellt. In der Regel bestehen Lernaufgaben aus mehreren aufeinander aufbauenden Teilaufgaben sowie den zugehörigen Lernmaterialien, mit denen die Schüler_innen weitgehend selbstständig eine problemorientierte Fragestellung entdecken und bearbeiten können. Lernaufgaben zielen dabei stets auf ein Lernprodukt, ermöglichen den Schüler_innen die Reflexion ihres Lernzugewinns und zielen nicht primär auf einen Wissenszuwachs, sondern im Geschichtsunterricht vor allem auf die eigensinnige produktive Aneignung von Geschichte im Modus historischen Erzählens.“ (Sieberkrob/Lücke, 2020, S. 424).

Ein gelungener Einsatz von Lernaufgaben im Fach Geschichte hängt jedoch nicht ausschließlich von der Aufgabe und den Materialien selbst ab (vgl. Sieberkrob/Lücke, 2020, S. 425). Er beinhaltet die gesamte Aufgabenkultur. Damit ist „im weiten Sinne die Art und Weise zu fassen, wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Unterricht umgehen“ (Bohl/Kleinknecht, 2009, S. 331). Für erfolgreiche Lernprozesse kommt es in diesem Sinne zum einen auf die inhaltliche Qualität der Aufgabenformate, sprich den wörtlichen Aufgabentext, an. Zum anderen ist es von Bedeutung „wie Lehrende und Lernende gemeinsam im Unterricht die Aufgabenformate durch ihr Handeln verändern und mit den Aufgaben arbeiten“ (Heuer, 2011, S. 445). Diese Situation wird als Aufgabenkontext bezeichnet (vgl. Heuer, 2011, S. 445). Ein gelungener Aufgabenkontext beinhaltet nicht nur eine Vor- und Nachbesprechung von Aufgaben, sondern auch die Begleitung ihrer Bearbeitung und die Tatsache, dass Aufgaben aufeinander aufbauen (vgl. Bohl/Kleinknecht, 2009, S. 331). Die Aufgabentexte übernehmen in der Aufgabenkultur die Rolle eines „Beziehungstifter(s) zwischen der für das Lernen ausgewählten Welt und den Lernenden“ (Grimes, 2003, S. 10). Wenzel (2012, S. 25) betont, ähnlich wie Grimes, dass Aufgaben als Staffelübergabe in Lehr-Lernprozessen an die Schüler*innen interpretiert werden könnten. Hierbei werde ein Problem an sie weitergegeben, das sie jedoch „zunächst annehmen und für sich als wichtig zu lösen entdecken müssen.“ Vor allem hängt somit von der jeweiligen Lern- und Aufgabenkultur im Unterricht ab, ob „für Schülerinnen und Schüler etwas zu einer Aufgabe wird, der sie sich stellen und der sie sich annehmen“ (Heuer et al., 2010, S. 93).

3.4 Lernaufgaben als Lösungsansatz

In einer entsprechenden Aufgabenkultur sind Lernaufgaben ein zentrales didaktisches Instrument für kompetenzorientierten Unterricht (vgl. Gautschi, 2009, S. 247). Damit sind sie auch hilfreich, um den aktuellen Herausforderungen im Geschichtsunterricht zu begegnen. Dies soll nachstehend kurz verdeutlicht werden.

Erstens ermöglichen Lernaufgaben im Geschichtsunterricht die Abkehr von der Praxis der simplen Vermittlung von Masternarrativen. Sie verdeutlichen den Konstruktcharakter von Geschichte. Dieser kann von Schüler*innen „in einem Prozess des Befragens und Auswertens von Überresten und Überlieferungen unter Einnahme einer bestimmten Perspektive“ (Waldis, 2013, S. 146) in Lernaufgaben erschlossen werden (vgl. Waldis, 2013, S. 146).

Zweitens sind, wie bereits diskutiert, Lerngruppen im Geschichtsunterricht divers. Dies wirft die Frage nach Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung auf (vgl. Waldis, 2013, S. 146). „Werden Schülerinnen und Schüler als erkennende Subjekte im Geschichtsunterricht ernst genommen, so bedeutet dies, dass Spielräume geschaffen werden müssen, die die Bearbeitung eigenständiger Fragen unter Nutzung der jeweils vorliegenden individuellen und sozialen Ressourcen ermöglichen und zulassen“ (Waldis, 2013, S. 146). Besagte „Gestaltungsfreiräume“ (Wenzel, 2012, S. 23) können Lernaufgaben in individuellen Lernprozessen eröffnen.

Drittens bemerkt Heuer (2011, S. 452), dass ein offener Geschichtsunterricht die prinzipielle Offenheit historischen Denkens fördern muss. Lernaufgaben ermöglichen dies, indem sie die Eigentätigkeit und Zusammenarbeit der Lernenden fördern. In der Zusammenarbeit heben sie weder die milieutypischen sozialen Unterschiede zwischen den Lernenden auf, noch bagatellisieren sie einschränkende soziale und ökonomische Faktoren. „Denn gerade in diesen zum größten Teil heterogenen und differenten Geschichtsbildern liegen die [Potenziale] für einen ‚erzählenden‘ Geschichtsunterricht, in dem Schüler*innen provoziert werden, sich den Herausforderungen zu stellen, auf einen artikulierten Anspruch zu reagieren und gemeinsam erzählen zu können.“ (Heuer, 2011, S. 452).

Viertens plädiert Heuer et al. (2010, S. 88) in diesem Sinne weiter für ein subjektorientiertes historisches Lehren und Lernen, das in einem „Kontext der Anerkennung“ (Heuer, 2010, S. 88) stattfindet. Mithilfe von Lernaufgaben können Ermutigung, Realitätsprüfung, Anerkennung und Zugehörigkeit erfolgen. Dies stellt den notwendigen Rahmen für das Ziel dar, „ohne Angst[,] verschieden sein [zu] können.“ (Heuer et al., 2010, S. 88).

Fünftens regen sie Schüler*innen an, über Reproduktionsleistungen hinaus kompetenzorientiert zu lernen. Für fachliches Lernen unter inklusiven Bedingungen ist methodisch dabei auf Verschiedenes zu achten. Kleinschrittige, hoch differenzierte und gelenkte Aufgaben und sprachlich und gestalterisch extrem elementarisierte Materialien sind einerseits wichtig als unterstützende Angebote. Sie helfen, mit einer „grundsätzlich komplexen Aufgabe umzugehen, Materialien zu erschließen, eigene Deutungen zu formulieren und zu präsentieren, mit anderen über das Thema und das eigene Denken zu

kommunizieren.“ (Körber, 2020, S. 257). Andererseits sollte auf diese Art der kleinschrittigen Aufgabenaufbereitung verzichtet werden, wenn es „für einzelne oder alle Lernenden den einzigen Zugang zum Gegenstand, Thema und zum Denken“ (Körber, 2020, S. 257) darstellt und für sie passgenau zugeschnitten wird, denn dann nimmt es den Lernenden das Denken weitgehend ab (vgl. Körber, 2020, S. 257). Lernaufgaben ist diese Flexibilität inhärent. Sie gestalten Lernprozesse *per se* individuell und fördern die eigensinnige produktive Aneignung von Geschichte.

Sechstens sind Lernaufgaben ein funktionales Instrument, um den Herausforderungen, denen Geschichte als Sprachfach gegenübersteht, zu begegnen. Sie können sprachbildenden Fachunterricht mitgestalten. Auf diesem Weg ermöglichen sie, Sprachhandlungsmuster mit kognitiven Operationen zu verknüpfen und sprachliches Handeln pragmatisch auf den fachlich relevanten Lernkontext zu lenken. Dabei verbinden sie funktional die unterschiedlichen sprachlichen Bereiche Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. So wird das Sprachvermögen gefestigt und während der Aufgabenbearbeitung weiter ausdifferenziert (vgl. Sieberkrob/Lücke, 2020, S. 427 f.).

Lernaufgaben transportieren somit Lösungen für die aktuellen Herausforderungen im Geschichtsunterricht. Im Zusammenhang der Arbeit wird nun untersucht, was historisches Denken und Lernen theoretisch bedeutet. Dazu werden Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen theoretisch in verschiedenen Ansätzen erfasst. Erst wenn historische Lernkriterien entwickelt wurden, ist auch zu sehen, inwiefern Lernaufgaben passgenau für sie sind.

4. Theorie historischen Lernens

Das Geschichtsbewusstsein ist entscheidend, um historisches Denken und Lernen zu verstehen. Zu seiner Beschaffenheit existieren verschiedene Theorien. Sie werden in Verbindung mit historischem Lernen im Folgenden wiedergegeben und diskutiert. Eingehend beschrieben werden dabei Jörn Rüsens disziplinäre Matrix sowie – in Anknüpfung an sein Sinnbildungssystem – verschiedene, historische Lernformen.

4.1 Geschichtsbewusstsein – Pandel

Pandel versucht, Geschichtsbewusstsein zu dimensionieren. Zuvor problematisiert er jedoch die Möglichkeiten einer normativen Definition (vgl. Pandel, 1987, S. 131). Um seine Struktur zu beschreiben, sei es fraglich,

„nur eine bestimmte Ausformung von Geschichtsbewußtsein³ allein als Geschichtsbewußtsein anzusprechen, an dem dann alle anderen Formen gemessen werden [...]. Eine nichtnormative Theorie des Geschichtsbewusstseins [...] muss auf der einen Seite sehr wohl bestimmen, welche Bewusstseinsformen sie als Geschichtsbewußtsein ansprechen will, auf der anderen Seite darf sie aber doch nicht in dem Sinne normativ verfahren, dass sie nur bestimmte Ausformungen für ‚richtiges‘ Geschichtsbewußtsein hält und alle anderen vorfindbaren Erscheinungsformen als nicht vorhandenes oder als falsches Geschichtsbewußtsein ausgibt.“ (Pandel, 1987, S. 131).

In seinem „strukturanalytische[n] Ansatz“ (Schönemann, 2012, S. 104) versucht er, die Kategorien zu definieren, deren Zusammenspiel Geschichtsbewusstsein konstituiert (vgl. Jeismann, 1980, S. 43). Hierzu schlägt er vor,

„Geschichtsbewußtsein als eine mentale Struktur zu bezeichnen, die aus sieben aufeinander verweisenden Doppelkategorien besteht. In dem Maße, in dem das Kind diese grundlegenden Kategorien ausdifferenziert, erwirbt es jenes kognitive Bezugssystem, ohne das es weder Geschichte verstehen noch Geschichte erzählen könnte. [...] Dieses kognitive Bezugssystem, das das Geschichtsbewußtsein ausmacht, wird durch Entwicklungserfahrungen gebildet. In diesen Entwicklungserfahrungen wird die mentale Struktur des Individuums ausgebildet. In welcher Reihenfolge und in welcher Gleichzeitigkeit diese einzelnen Kategorien erworben werden, wissen wir noch nicht. Wir können sie aber in drei Basiskategorien und vier soziale Kategorien einteilen“ (Pandel, 1987, S. 132).

Diese Dimensionen des Geschichtsbewusstseins sind auf basaler Ebene das Zeit-, das Wirklichkeits- und das Historizitätsbewusstsein; auf sozialer Ebene das Historizitäts- und das Identitätsbewusstsein sowie das politische und das moralische Bewusstsein (vgl. Pandel, 1987, S. 132).

³ Zur Verbesserung des Leseflusses behält sich die Autorin vor, die veraltete Rechtschreibung bei Wörtern mit “ß” in wörtlichen Zitaten zu übernehmen, ohne diese explizit als fehlerhaft zu kennzeichnen.

Unstrittig ist, dass die basalen Dimensionen das Fach Geschichte in seiner Domänenspezifik konstituieren. Die sozialen Dimensionen sind einerseits Ausdruck der zeitspezifischen historiografischen Entwicklung der 1980er Jahre in der alten Bundesrepublik. Andererseits sind sie Merkmal einer politisierten und normativen Aufladung von Geschichtsbewusstsein (vgl. Lücke, 2012, S. 143). Die sozialen Dimensionen sind in ihrer Vorstellung „schon substantiell vorgeformt“ (Jeismann, 1980, S. 43). Sie beziehen sich auf die Komplexität von Gesellschaft (vgl. Pandel, 1987, S. 132). Den ersten drei zentralen Dimensionen können und dürfen weitere sozial-politische Dimensionen hinzugefügt werden (vgl. Lücke, 2012, S. 143).

Die Dimensionen sind erkennbar an der korrekten Vergabe verschiedener Prädikate (vgl. Schönemann, 2012, S. 104). Ereignisse können damit sprachlich zutreffend mit Begriffen versehen werden (vgl. Pandel, 1987, S. 133). Zeitbewusstsein zeigt sich in den Prädikaten „gestern“, „heute“ und „morgen“. Das Wirklichkeitsbewusstsein materialisiert sich in den Prädikaten „real“ und „fiktiv“, das Historizitätsbewusstsein in „statisch“ und „veränderlich“. Analog verhält es sich in den sozialen Dimensionen. Die Prädikate „wir/ihr“ kennzeichnen das Identitätsbewusstsein; „unten/oben“ das politische Bewusstsein. „Arm/reich“ sind sprachliche Marker für das ökonomische Bewusstsein und „richtig/falsch“ für das moralische (vgl. Schönemann, 2012, S. 104).

4.2 Geschichtsbewusstsein – von Borries

Von Borries entwickelte einen genetischen Ansatz über das Geschichtsbewusstsein. Er geht von einer „endogene[n] Reifung“ (von Borries, 1987, S. 143) aus und veranschaulicht diesen Prozess als vierseitige Stufenpyramide (vgl. von Borries, 1988, S. 12). Die Stufenebenen der Pyramide sind hierarchisch, dem Grad der Reife des Geschichtsbewusstseins nach, angeordnet. Dabei liegt auf der ersten, untersten Stufe die „unbewußte Präsenz von Geschichte“. Auf der zweiten Stufe befindet sich das „Geschichtsbewusstsein im weiteren Sinne“, auf der sich eher diffus mit Geschichte beschäftigt wird. Auf der dritten Stufe ist „das Geschichtsbewusstsein im engeren Sinne“ angesiedelt. Hier erfolgt eine „ausdrückliche Auseinandersetzung“ mit Geschichte. Auf der vierten, obersten Stufe wird Geschichte dann „zur handlungsleitenden Erkenntnis“ (vgl. Schönemann, 2012, S. 108 f.). „Solange dies nicht geschieht, mag Geschichte alle möglichen psychischen Funktionen ausüben, aber intellektuell befriedigend und sozial verantwortbar wird sie unterhalb dieser Ebene nicht genutzt“ (von Borries, 1983, S. 19 f.).

Zudem bestimmt jede der vier Seitenkanten der Pyramide den Reifegrad einer anderen Seite des Geschichtsbewusstseins. Eine Seitenkante beschreibt die „zunehmenden Grade der intellektuellen Durchdringung“ von historischer Unkenntnis bis zur historischen Einsicht. Eine weitere Kante verortet die verschiedenen „Grad[e] der erkannten Betroffenheit durch Geschichte“ von „unvermeidlicher Geschichtsbestimmtheit“ bis zur „kritischen Geschichtsreflexion“. Eine dritte Seitenkante veranschaulicht die unterschiedlichen „Grade der tiefenpsychologischen Anerkennung von Geschichte“ von der „vorbewussten Vergangenheitsgleichgültigkeit“ bis zur „aufarbeitenden Vergangenheitsbewältigung“. Eine vierte Kante stuft diverse „Grad[e] der lebenspraktischen Handlungsrelevanz“ ab, die ganz unten mit emotionaler Zugehörigkeit beginnen und zur obersten Stufe verantwortlichen Handelns führen (vgl. von Borries 1983, S. 19 f.).

Zu weiteren theoretischen Modellierungen des Geschichtsbewusstseins erklärt von Borries (1988, S. 60), es leuchte „unmittelbar ein, daß Rüsens Modell weitgehend auf die oben beschriebene Pyramide abzubilden ist.“ Der Strukturierungsvorschlag lässt wesentlich stärker als alle anderen existierenden Konzepte unterschiedliche Entwicklungs- und Reifegrade von Geschichtsbewusstsein zu. Die Stufenpyramide erkennt auch vor- und unterbewusste Bewusstseinszustände an. Sie verleiht jenseits einer bloß kognitiven Fixierung auch emotionalen Kräften und handlungsleitenden Ansichten Gewicht und Bedeutung. Es ist eine Theoriebildung mit unverkennbar empirischem Forschungshintergrund (vgl. Schönemann, 2012, S. 109).

4.3 Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen – Jeismann

Jeismann (1997, S. 43) erklärte als erster das Geschichtsbewusstsein zur zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik. In Deutschland ist das von ihm entwickelte Modell bis heute eine der einflussreichsten Lehren auf diesem Feld (vgl. Becker, 2012, S. 317).

Jeismann strukturiert Geschichtsbewusstsein zeithorizontspezifisch (vgl. Schönemann, 2012, S. 102). Es stellt einen „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis“ (Jeismann, 1978, S. 55) her. Durch seine Struktur wird es

„zum Mischprodukt, in dem die verschiedenen Zeithorizonte miteinander verschmolzen sind und dessen Stabilität stets prekär bleibt. Geschichtsbewusstsein ist keine statische, sondern eine dynamische Größe. Es bedarf nicht unbedingt umwälzender historischer Neuentdeckungen; auch veränderte Gegenwartserfahrungen oder Zukunftserwartungen

können Veränderungen des Geschichtsbewusstseins bewirken.“ (Schönemann, 2012, S. 104).

Geschichtsbewusstsein meint zudem nicht etwa das Abbild einer vergangenen Realität, sondern „die Art, in der Vergangenheit in Vorstellung und Erinnerung gegenwärtig ist“ (Jeismann, 1997, S. 42).

Es setzt das Wissen voraus, dass die Rekonstruktion von Vergangenheit notwendigerweise an die Erkenntnismöglichkeiten, Deutungswünsche und lebensweltlichen Fragestellungen einer Gegenwart gebunden ist (vgl. Jeismann, 1997, S. 42). Zu seiner Struktur „gehört ferner [...] die auf sich selbst zurückgewendete Aufmerksamkeit, die ‚Reflexibilität‘ (Jeismann, 1988). Sie bringt die Reichweite und die Grenzen der eigenen Deutungen in den Blick und ermöglicht die Abwägung des relativen Rechts anderer Deutungen der gleichen Vergangenheit.“ (Jeismann, 1997, S. 42). Jeismann (1988, S. 10) fordert, dass sich Geschichtsbewusstsein „seiner selbst bewusst“ ist. Eine urteilende Person muss sich also darüber bewusst sein, dass ihre Interpretation eines historischen Problems immer mit ihr selbst zu tun hat (vgl. Becker, 2012, S. 317). „Reflexivität wird dadurch zu einer wesentlichen Eigenschaft des Geschichtsbewusstseins. Für alle historischen Vorstellungen unterhalb dieses Reifegrades verwendet Jeismann andere Bezeichnungen“ (Schönemann, 2012, S. 104).

Wie Pandel geht Jeismann (1997, S. 42) davon aus, dass der Kollektivsingular des Begriffs Geschichtsbewusstsein nicht dazu führen dürfe, zu denken, hinter den verschiedenen Rekonstruktionen von Vergangenheit verberge sich ein „wahres“ Geschichtsbewusstsein. Sein strukturanalytischer Ansatz (vgl. Schönemann, 2012, S. 102) versucht des Weiteren, „durch Analyse der in Geschichtsvorstellungen verschränkten Dimensionen des Denkens und des Fühlens, der Distanz und des Engagements den Begriff des Geschichtsbewusstseins zu explizieren“ (Jeismann, 1997, S. 43). In der Alltagswelt sind dies keine „getrennte[n], etwa aufeinanderfolgende[n] Stufen, sondern miteinander und aufeinander wirkende Dimensionen“ (Jeismann, 1978, S. 59 f.). Erst in unterrichtsfachdidaktischer Absicht werden diese ansonsten ununterscheidbaren Dimensionen analytisch getrennt (vgl. Schönemann, 2012, S. 102). Jeismann (1997, S. 43) will sie so für die Planung von Lernprozessen handhabbar machen. Er dividiert sie in drei Operationen:

1. Sachanalyse: In ihr soll unter Verwendung historischer Methoden der historische Sachverhalt rekonstruiert werden. Dies soll Objektivität gewährleisten.

2. Sachurteil: Es misst den Ergebnissen der Sachanalyse Bedeutung zu. Diese Deutung geht über die Quellen hinaus und erfordert bestimmte Sinndeutungskategorien, wie beispielsweise Ursache – Wirkung – Folgen.
3. Werturteil: Mit ihm rücken die Betrachtenden von Geschichte mit ihren Bedürfnissen, ihrem Selbstverständnis und ihrem Themenbezug in den Mittelpunkt. Das Werturteil kann unterschiedlich und kontrovers ausfallen (vgl. Becker, 2012, S. 319).

Jeismann (1997, S. 43) geht bei dieser methodischen Unterscheidung davon aus, aus „dem Bewußtmachen der Wechselwirkung dieser ‚Dimensionen‘ Geschichtsbewußtsein zu entwickeln.“ Die künstliche Trennung ermöglicht die Selbstreflexion auf „naive[] Gewißeheiten“ (Jeismann, 2000, S. 63). So macht sie historisches Lernen für die Urteilsbildung analysierbar (vgl. Becker, 2012, S. 319). Aussagen werden prüfbar und diskutierbar. Sowohl vom Ausgangspunkt einer anderen politischen Wertpräferenz her, als auch im Hinblick auf die Analyse von Sachverhalten oder die Konstruktion von Sachurteilen (vgl. Jeismann, 2000, S. 65). Auf diese Weise werden unterschiedliche Standpunkte „sowohl zur Vergangenheit als auch zwischen den ‚Parteien‘ in ein der Reflexion fähiges, also rationales Verhältnis“ (Jeismann, 2000, S. 65) gesetzt. Die Besinnung auf die Verknüpftheit der Operationen macht das Modell Jeismanns wiederum theoretisch wertvoll. Es beugt damit dem Fehlschluss vor, es gäbe ein nachgeordnetes Werturteil frei von einem objektiven Sachurteil oder einer objektiven Analyse (vgl. Becker, 2012, S. 319).

Innerhalb des Urteilsprozesses gibt es die unterschiedlichsten Schwerpunktsetzungen. Formen des historischen Lernens können dann als Formen historischer Rekonstruktion mit unterschiedlichen Funktionen und Lernzwecken aufgefasst werden. Jeismann (2000, S. 66) stimmt Rüsen zu, dass im Zusammenwirken dieser drei Dimensionen bestimmte Traditionslinien, Exempla-Reservoirs, kritische Potenziale oder Entwicklungskonstrukte entstehen. Im Geschichtsunterricht geht es darum, die Spannung, in der solche Wertungen mit der historischen Erfahrung stehen, zu verdeutlichen und auszuhalten. Die Grundregel des Geschichtsunterrichts ist es, diese „Multivalenz“ (Jeismann, 2000, S. 66) historischer Erkenntnis als Erkenntnischance zu nutzen. Auch besteht hier die Möglichkeit zur „Konsensobjektivität“ (Lübbe nach Jeismann, 2000, S. 67). Dabei geht es nicht um die Aufhebung oder Überwältigung des einen oder des anderen Standpunkts, sondern um eine Bereicherung und Modifizierung der Standpunkte selbst und eine vielfältigere, mehrdimensionale historische Wahrnehmung. Was Geschichtsunterricht in diesem Sinne vor allem entwickeln soll, ist die Fähigkeit, sich selbst in der Spannung zwischen

Vergangenheitsdeutung und Gegenwartsverständnis bei wechselnden Erfahrungen der Realgeschichte zu orientieren (vgl. Jeismann, 2000, S. 65–68).

Um Geschichtsbewusstsein zu fördern, braucht Unterricht auch die Gelegenheit, verschiedene Zugriffe auf die Geschichte einzuüben und vertiefend bei Kontroversen zu verweilen (vgl. Jeismann, 2000, S. 70 f.).

Der Wert der Theorie Jeismanns besteht darin, dass jener sie gegenüber anderen theoretischen Auffassungen, wie etwa zu der Reichweite der Erkenntnis des historischen Urteils, nicht immunisiert hat. In ihrer herausragenden integrativen Eigenschaft liegt nicht zuletzt der Grund für den Einfluss, den sie auch weiterhin auf andere weiterführende Konzepte der Urteilsbildung hat (vgl. Becker, 2012, S. 319).

4.4 Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen – Rüsen

Rüsen ist es als Geschichtstheoretiker gelungen, auf der Grundlage seines prägnanten Theoriegebäudes, die Frage, was beim historischen Lernen überhaupt in den Blick zu nehmen sei, für sich zu beantworten (vgl. Barricelli, 2005, S. 121). „Seit Ende der 1980er Jahre lenkt er hier den Fokus in auffälliger und dominanter Weise – als Forschungsparadigma – auf die historische Sinnbildung und dort, als theoretischem Bezugspunkt, auf die von ihm vorgelegten Sinnbildungsniveaus.“ (Barricelli, 2005, S. 121 f.). Sein Sinnbildungssystem konnte sich in Deutschland und teilweise auch darüber hinaus in der Geschichtsdidaktik etablieren (vgl. Barricelli, 2012, S. 264).

Rüsen versteht das Geschichtsbewusstsein als Basis für historisches Lernen. Er definiert es als mentalen Prozess, als Ensemble von Bewusstseinsoperationen emotionaler, kognitiver und pragmatischer Art (vgl. Rüsen, 2008, S. 74). Er stimmt mit Jeismann darin überein, Geschichtsbewusstsein als einen inneren „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (Jeismann nach Rüsen, 2008, S. 76) zu betrachten. Analyse, Sachurteil und Wertung werden jedoch nur als geschichtsdidaktisch besonders wichtige Operationen des Geschichtsbewusstseins angesprochen, wenn sie als Faktoren des Sinnbildungsprozesses des historischen Erzählens in den Blick kommen (vgl. Rüsen, 1982, S. 147). Auch Barricelli (2012, S. 256) stellt fest, dass „erst durch den Bezug auf das Erzählen [...] die allgemeinen, kognitiven, gar nicht spezifisch historischen mentalen Operationen unseres Bewusstseins wie das Fragen, Deuten, Analysieren, Interpretieren, Urteilen den Rang einer auf das Geschichtslernen bezogenen Tätigkeit“ erhalten.

Rüsen (2008, S. 74) profiliert Geschichtsbewusstsein im Rahmen einer erzähltheoretischen Rekonstruktion historischer Bewusstseinsleistungen. Die Spannung zwischen den drei

Zeitdimensionen trägt das Geschichtsbewusstsein in einer eigentümlichen Denkstruktur als Art und Weise seiner Erinnerungsleistung aus. Diese Denkstruktur ist „narrativ“ (vgl. Rüsen, 1994, S. 18). Der Begriff bezieht sich nicht nur auf eine Darstellungsform, sondern bedeutet, dass das durch die Sinnbildungsleistung des Geschichtsbewusstseins erbrachte Resultat gedeuteter Zeiterfahrung eine bestimmte Form hat. Es handelt sich um eine Form, die wenn man sie als Denkform betrachtet, auch seine „Logik“ genannt werden kann: nämlich die Form einer Geschichte (vgl. Rüsen, 1994, S. 18). Historisches Erzählen ist somit der kommunikativ vollzogene mentale Vorgang, in dem ein innerer Zusammenhang zwischen den drei Zeitdimensionen operativ erstellt wird (vgl. Rüsen, 2008, S. 76). Damit „ist aber nur die Hälfte gesagt“ (Barricelli, 2012, S. 256).

Es handelt sich darüber hinaus um einen kommunikativen Akt von Sinnbildung über Zeiterfahrung. Dieser ist notwendig, weil die gegenwärtige, menschliche Lebenspraxis dauernd dem Erfahrungsdruck eines zeitlichen Wandels ausgesetzt ist. Jene Veränderungen müssen von den Betroffenen kommunikativ insoweit aufgearbeitet und gedeutet werden, dass sie im Wandel ihr Handeln sinnhaft orientieren können. Anders gesagt: Gegenwartserfahrungen müssen von Menschen in den Orientierungsrahmen ihrer Lebenspraxis so eingearbeitet werden, dass sie handlungsermöglichenden und -leitenden Sinnkriterien genügen (vgl. Rüsen, 2008, S. 75).

Der Mensch synthetisiert die drei Zeitdimensionen also in die Vorstellung eines übergreifenden Sinns. Er tut dies in Form einer Richtungsbestimmung, einer zeitspezifischen Orientierungsgröße. Diese wird dann (intentionaler) Bestandteil der menschlichen Lebenspraxis (vgl. Rüsen, 2008, S. 76). An dieser Stelle differenziert auch Barricelli (2012, S. 256 f.), dass das

„sprachliche, auf hochkomplexen Voraussetzungen menschlichen Intellekts beruhende Prinzip der Narrativität [...] keineswegs die pure Absicht [besitzt], uns ein Mittel zur Verfügung zu stellen, um über [...] Zeit zu ‚berichten‘. Die Relevanz des historischen Erzählens besteht vielmehr darin, dass das aus der Vergangenheit Erwähnte [...] mit (einem) *Sinn*, d. h. einer Verständnisrichtung, versehen werden soll, der in der Substanz der Überlieferung noch gar nicht enthalten ist, sondern ihr [...] zugefügt wird.“ (Barricelli, 2012, S. 256).

Kontinuität oder Zeitverlaufsvorstellung ist die kategoriale Bestimmung dieser durchgehenden fundamentalen Sinnbestimmung. Sie hat wiederum eine wichtige Sozialisations- und Individuierungsfunktion und dient der Bildung historischer Identität. Historische Identität heißt nichts anderes als die Fähigkeit von Menschen, die Erfahrung, ob

und wie sie sich im Laufe der Zeit verändern, in ein diachron konsistentes Selbstverhältnis einzuarbeiten (vgl. Rüsen, 2008, S. 76 f.).

Für Rüsen (2008, S. 77) lässt sich das Ensemble an Bewusstseinsoperationen, das die Sinnbildungsleistung des Geschichtsbewusstseins vollzieht, als Lernprozess ansprechen und explizieren. Dabei ist jeder Prozess des historischen Erzählens als Lernprozess zu verstehen, sobald er bereits erworbene Kompetenzen der Sinnbildung erweitert oder qualitativ entwickelt.

4.5 Die disziplinäre Matrix

Der historische Lernprozess (vgl. Rüsen, 2008, S. 78) beinhaltet zahlreiche Elemente eines ebenfalls von Rüsen entwickelten Schemas, der „disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaft“ (Rüsen, 2013, S. 66). Die Matrix fasst strukturanalytisch den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess des historischen Denkens näher ins Auge (vgl. Rüsen, 2013, S. 66). Dabei beschreibt sie Denkopoperationen, die in den diskursiven Prozessen des Geschichtsbewusstseins ständig ineinander übergehen (vgl. Rüsen, 2013, S. 78). Sie trennt sie in fünf Sequenzen oder Faktoren. Die Faktoren stehen weiterhin in einem systematischem Interdependenzverhältnis zueinander. Sie lassen sich jedoch als zeitlich gerichteter, linearer Prozess denken, „also von einem Anfang her (der historischen Frage) bis zu einem Ende hin (der historiographischen Antwort und ihre Auswirkung auf die Lebenspraxis).“ (Rüsen, 2013, S. 69). Inhalte der fünf Faktoren greifen einzelne Denkschritte des historischen Lernens auf und umgekehrt (vgl. Rüsen, 2013, S. 69).

Die folgenden Ausführungen fassen fünf maßgebliche, kognitive Prozeduren und Operationen des historischen Denkens und Lernens zusammen.

1. Orientierungsbedarf

Initiiert wird der historische Lern- und Erkenntnisprozess durch den Orientierungsbedarf in der menschlichen Lebenspraxis. Dieser Bedarf entwickelt sich aus den Diskrepanzen zwischen Zeiterfahrung und zeitbezogenen Absichten. Sie entstehen zum einen durch Zeiterfahrungsdruck. Er baut sich auf, wenn Veränderungen den bisherigen Deutungsmustern von Zeiterfahrung nicht entsprechen. Dann tritt eine subjektiv überraschende, unerwartete Veränderung ein. Zum anderen entwickeln sich Diskrepanzen aus Zeiterwartungsüberschüssen. In diesem Fall schießen Erwartungen von zeitlichen Entwicklungen über Erfahrungen von zeitlichen Veränderungen hinaus. Eine subjektiv als lange überfällig empfundene Entwicklung findet statt. Auch kann die Faszination der Alterität

der Vergangenheit Orientierungsbedarf auslösen. Ein Stück der eigenen Lebenswelt fällt in diesem Fall durch sein Anderssein, mit dem es eine andere Zeit anzeigt, auf (vgl. Rüsen, 2008, S. 77). Aus diesem Kontext heraus wachsen die fundamentalen Fragen nach zeitlicher Orientierung und Identität (vgl. Rüsen, 2013, S. 70).

2. Heuristische Hinsichten

Im Zuge des historischen Lernens werden dann nach Maßgabe leitender Sinnkriterien der Lebenspraxis die Orientierungsbedürfnisse in Form von Sinnvermutungen auf das Erfahrungspotenzial der Erinnerung an die Vergangenheit gerichtet (vgl. Rüsen, 2008, S. 78).

Vergleichbar steht am Anfang des historischen Erkenntnisprozesses eine Frage, die aus dem Kontext historischer Orientierungsbedürfnisse entsteht (vgl. Rüsen, 2013, S. 71 f.). Allerdings geschieht dies „nicht direkt, sondern vermittelt durch einen eigenen Rationalisierungsprozess, der [...] Orientierungsbedürfnisse in Erkenntnisinteressen verwandelt.“ (Rüsen, 2013, S. 72). Um diesen Denkschritt zu leisten, „müssen aus Fragestellungen historische Perspektiven entwickelt werden. In ihnen wird die Vergangenheit [...] in den Blick genommen und denkend vergegenwärtigt.“ (Rüsen, 2013, S. 72). Danach kann von Konzepten, forschungsleitenden Hypothesen, Vermutungen, Referenzrahmen oder maßgeblichen Deutungsmustern gesprochen werden. Sie lenken den Blick zuerst auf die Sachverhalte, die es zu erforschen gilt und sollen Auskunft darüber geben, was man wissen will (vgl. Rüsen, 2013, S. 72 f.). „Leitende Hinsichten ähneln einem Filter, mit dem die Menge der Daten aus der Vergangenheit vorgängig gefiltert wird. Sie sind ein mehrdimensionales Selektionsinstrument, das man vor Augen nimmt, bevor man sich den Daten der Vergangenheit zuwendet.“ (Körber, 2014, S. 3). Grundsätzlich sind sie das Eingangstor in die historische Forschung, denn erst sie bringen Quellen als empirische Bekundungen der Vergangenheit in den Blick (vgl. Rüsen, 2013, S. 72).

3. Methodische Verfahren

Als nächster Schritt wird im historischen Lernen die Erfahrung der Vergangenheit in Sinnvermutungen eingearbeitet und dadurch als bedeutungsvoll qualifiziert (vgl. Rüsen, 2008, S. 78). Entsprechend werden auch im historischen Erkenntnisprozess Befunde in einen Deutungsrahmen eingearbeitet. Sie ermöglichen es, heuristische Vermutungen und leitende Hypothesen empirisch zu prüfen, zu verändern und letztlich zu konkretisieren. „Der Vorgang, in dem dies wissenschaftspezifisch geschieht, heißt: Forschung. Das in ihm vorherrschende Prinzip ist das der Methode.“ (Rüsen, 2013, S. 73). Methode meint hier den

Weg von einer Frage zu einer Antwort. Sie arbeitet mit geregelten Verfahren, um historisches Wissen zu gewinnen. Durch die Verfahrensregelungen gewinnt das Wissen seinen spezifischen Geltungsanspruch der rationalen Überprüfbarkeit und intersubjektiven Plausibilität. Sie betten historisches Wissen in eine intersubjektiv zustimmungsfähige Produktion ein (vgl. Rüsen, 2013, S. 74 f.). In diesem Zusammenhang bleibt die Abhängigkeit der historischen Erkenntnis von kontextbestimmten Deutungshinweisen und deren Sinnkriterien grundlegend. Die methodische Regelung der historischen Forschung stellt eine Chance dar, Erfahrungsbezug und Erfahrungskontrolle in den Erkenntnisprozess einzubringen und damit Geltungsansprüche kritisierbar zu machen (vgl. Rüsen, 2013, S. 75).

4. Narrative Formen

Im historischen Lernen wird, wie bereits erwähnt, die als bedeutungsvoll erschlossene Vergangenheit zu kommunikationsfähigen Geschichten gestaltet (vgl. Rüsen, 2008, S. 78). Dieser Prozess findet gleichermaßen im historischen Denken statt. Informationen und Erklärungen vergangenen Geschehens werden auch hier erst historisch, „wenn sie einen Stellenwert in der Vorstellung eines Zeitverlaufs bekommen, der die Vergangenheit sinn- und bedeutungsvoll mit der Zukunft verbindet. Diesen Stellenwert bekommen sie nur im Zusammenhang einer ‚Geschichte‘, einer historischen Darstellung.“ (Rüsen, 2013, S. 76). Sobald die methodische Forschung „auf die in den Quellen empirisch gegenwärtige Vergangenheit“ (Rüsen, 2013, S. 76) trifft, „rückt die Darstellung diese Vergangenheit in einen Bezug zur Gegenwart, der sie zuallererst geschichtlich macht.“ (Rüsen, 2013, S. 76). Diese Darstellung ist zentral für historisches Denken. Sie kommt dem historischen Wissen nicht als etwas Äußerliches hinzu. „Historisches Wissen ist narrativ verfasst. Diese Verfassung ist ihm wesentlich.“ (Rüsen, 2013, S. 76). Erzählen an sich ist ein mentaler Vorgang der Sinnbildung, der weit über den Bereich des Historischen hinausreicht. Er findet sich in Gebilden der Kunst sowie alltäglichen Kommunikationsprozessen des menschlichen Lebens. Die spezifisch historische Darstellungsform kann sich ihrerseits eines breit gefächerten Darstellungsarsenals bedienen, das weit über den Umkreis des Erzählens einer Geschichte hinausgeht (vgl. Rüsen, 2013, S. 76 f.).

5. Praktische Funktionen

Schließlich gehört zum historischen Lernen, dass Geschichten in der kulturellen Steuerung der menschlichen Lebenspraxis notwendige Zeitorientierungen leisten (vgl. Rüsen, 2008, S. 78). Auch in der disziplinären Matrix ist die Orientierung der letzte Faktor im historischen Erkenntnisprozess. Geschichten sind unverzichtbare Bestandteile der kulturellen

Orientierung der menschlichen Lebenspraxis (vgl. Rüsen, 2013, S. 77). „Letztlich entsteht historischer Sinn [...] aus Orientierungsbedürfnissen in der zeitlichen Verfassung der menschlichen Lebenspraxis; und er gewinnt auch seine Eigenart genau dort, wo Geschichten erzählt werden müssen, um die Zeit deuten zu können, die das menschliche Handeln und Leiden bestimmt.“ (Rüsen, 2013, S. 77). Hier hat historisches Denken seinen „Sitz im Leben“ (Rüsen, 2013, S. 77). „Erfahrungsbezogen wird Zeit so gedeutet, dass sie in die Orientierungsperspektive des menschlichen Handelns und Leidens einbezogen werden und eingehen kann.“ (Rüsen, 2013, S. 77). In seinem kommunikativen Vollzug erfährt historisches Denken hier eine, ihm konstitutive, praktische Wendung. Rationalitätsstandards, die selbst anthropologische Grundlagen voraussetzen, gehen in den Orientierungsbedürfnissen der Lebenspraxis auf (vgl. Rüsen, 2013, S. 84).

4.6 Historische Lernformen

Rüsen (2008, S. 79) schränkt für das historische Lernen jedoch ein, dass jene Beschreibung lediglich besage, dass jeder historische Erkenntnisprozess immer auch ein Lernprozess sei. „Wenn historisches Lernen [zur] [sic!] Angelegenheit eines ganz besonderen, eigens als Lernen organisierten Handlungszusammenhangs gemacht werden soll, [...] dann geht es [...] darum, daß und wie dieses Lernen selber gelernt wird, gelernt werden kann und gelernt werden soll. Der Lernprozeß des Geschichtsbewußtseins erscheint dann als ein Vorgang, in dem die Fähigkeit zur narrativen Sinnbildung über Zeiterfahrung selber erst gelernt werden soll, er erscheint als Lernen des Lernens, als ein selbstreflexiver Prozeß.“ (Rüsen, 2008, S. 79). Historisches Lernen ist in dieser reflexiven, zugespitzt didaktischen Form ein Prozess, in dem es sich selbst erst sukzessive entfaltet. Bei diesem Lernprozess des Geschichtsbewusstseins ist es wichtig, zu betrachten, ob und wie er auf sich selbst bezogen ist und wie sich Geschichtsbewusstsein in seinem Vollzug gewissermaßen selbst konstituiert und herausbildet. Es geht also darum, ob und wie die für ihn maßgeblichen Lernoperationen als Kompetenzen erworben werden. Dabei handelt es sich nicht um zwei verschiedene Lernprozesse, sondern um die lernende Entfaltung des Lernpotenzials des Geschichtsbewusstseins (vgl. Rüsen, 2008, S. 79).

Rüsen (2008, S. 80) versucht, diesen Entwicklungsprozess als Strukturierungsprozess lerntheoretisch näher zu erläutern und historisches Lernen in verschiedene Formen und Entwicklungsfaktoren auszudifferenzieren. Wenn historisches Lernen als Sinnbildungsprozess des historischen Erzählens beschreibbar ist, dann lassen sich seine Formen „ebenfalls erzähltheoretisch als didaktische Beschreibung von Typen des

historischen Erzählens gewinnen.“ (Rüsen, 2008, S. 80). Durch sie sollen die typischen Vorgänge realer Lernprozesse im Bereich des Geschichtsbewusstseins transparent gemacht werden (vgl. Rüsen, 2008, S. 80). Mit diesem Schritt greift Rüsen auf sein Sinnbildungssystem (vgl. Rüsen, 1982, S. 140–145) zurück. Er erläutert es im Zusammenhang historischen Lernens und unterscheidet vier typische Lernformen: die traditionale, die exemplarische, die kritische und die genetische (vgl. Rüsen, 2008, S. 81).

4.6.1 Die traditionale Lernform

Historisches Lernen heißt hier Traditionsaneignung (vgl. Rüsen, 2008, S. 81). Tradition meint die Bewahrung ein und desselben über die Zeit hinweg (vgl. Seixas, 1999, S. 242). Vorgegebene Deutungsmuster der Zeiterfahrung und damit verbundene Strategien menschlicher Selbstverständigung, also der Ausbildung eines Selbstverständnisses, werden verinnerlicht. Orientierungsprobleme durch Zeitveränderung werden durch die Vorstellung einer sich durchhaltenden Ordnung von Lebensverhältnissen und vorgegebener Ordnungsschemata aufgelöst. „Geschichte“ zu lernen bedeutet hier: Dauer von Lebensordnung im Wandel der Zeit auszumachen, diese Dauer als Garant für die Stabilität eigener Lebensordnung anzusehen und sie durch den eigenen Lebensvollzug absichtsvoll zu affirmieren. In dieser Lernform bildet sich historische Identität durch die Internalisierung vorgegebener Muster der menschlichen Selbstverständigung. Sie sind in den jeweiligen Lebensverhältnissen mental tief verankert (vgl. Rüsen, 2008, S. 81 f.). Die traditionale Lernform ist nur insofern historisch, als dass sie „in die Vergangenheit blickt, um der Gegenwart Tiefe und Bedeutung zu verleihen, in der Hoffnung auf eine Zukunft, in der sich die Bewahrung des Bestehenden fortsetzt.“ (Seixas, 1999, S. 242).

Auf traditionellen Deutungsmustern beruht ein Großteil der Selbstverständlichkeiten im Umgang mit der Vergangenheit, die zur Gemeinsamkeit von Lebensformen gehören. Hier ist immer schon eine kulturelle Basisselektion dessen vorgenommen worden, was eigentlich grundsätzlich als „Geschichte“ in den Kommunikationszusammenhang menschlicher Erinnerungsarbeit eingehen kann. Die lernende Aneignung von Traditionen ist eine notwendige, oft unbewusste Voraussetzung für jede Kommunikation über historische Orientierungsprobleme. Traditionales historisches Lernen geschieht auch bewusst und wird absichtsvoll und planmäßig beeinflusst, besonders wenn es um Tradition als wesentlichen Faktor der Legitimation von Herrschaft geht (vgl. Rüsen, 2008, S. 81 f.). In der Alltagskultur dient das Gedenken oft der traditionellen Funktion (vgl. Seixas, 1999, S. 242). Beispiele für

traditionales Erzählen sind etwa Ursprungsmythen, Stiftungsgeschichten, Herrschaft legitimierende Genealogien oder Rückblicke an Jubiläen (vgl. Barricelli, 2012, S. 264).

4.6.2 Die exemplarische Lernform

Historisches Lernen erschließt erfahrungsgestütztes und erfahrungsbezogenes Regelwissen, mit dem (irritierende) Gegenwartserfahrungen bewältigt und Zukunftsperspektiven realistisch entworfen werden können. Die exemplarische Lernform macht sich somit den weiten Bereich historischer Erfahrung in zweifacher Weise zu eigen. Einerseits vergrößert sie den engen Horizont eigener Lebenserfahrung. Andererseits verkleinert diese Lernform das Universum historischer Erfahrung auch, indem sie ihm zeitübergreifende allgemein geltende Regeln menschlichen Verhaltens abgewinnt und diese Regeln auf eine Vielzahl verschiedener Fälle anwendet (vgl. Rösen, 2008, S. 82 f.).

Exemplarische Sinnbildung erkennt Veränderungen im Laufe der Zeit an, sie versucht jedoch, die Veränderung als Wandel zwischen verschiedenen Fällen derselben Art zu verstehen. Die Veränderung wird also nur den Einzelfall betreffend verstanden, wogegen grundsätzlich alles beim Alten bleibt (vgl. Körber, 2014, S. 3). Bei dieser Orientierung erhalten die Ereignisse ihre Bedeutung als Beweise oder Beispiele für zeitlose Gesetze und Regeln (vgl. Seixas, 1999, S. 245).

Kontinuität wird hier von Rösen (2008, S. 82 f.) als zeitübergreifende Geltung von Lebensordnung verstanden, die aus ihrer Absicherung durch ausgedehnte Zeiterfahrung erfolgt. Lernende bilden historische Identität als Regelkompetenz aus, als Fähigkeit einer Urteilskraft. Mit ihr können sie die Tragweite und die Verbindlichkeit handlungsbestimmender Normen durch die Probe ihrer Sättigung mit historischer Erfahrung abschätzen. Seixas (1999, S. 244) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass das exemplarische Geschichtsbewusstsein Geschichte im aufklärerischen Sinne gebrauche. Die Historie sei hier die Zwillingschwester der Wissenschaft.

„Das physikalische Universum funktioniert – ebenso wie die Angelegenheiten der Menschen – nach Gesetzen, die durch Forschung in Erfahrung gebracht und erkannt werden können. Wegen der Verbindung des exemplarischen Modus mit dem Denken der Aufklärung und wegen seiner tiefen Verwobenheit mit dem Glauben an den Fortschritt in der Geschichte dürfte es auch angemessen sein, ihn einen ‚progressiven‘ Modus zu nennen.“ (Seixas, 1999, S. 244 f.).

Die exemplarische Lernform stellt eindeutig höhere Anforderungen an das Erkenntnisvermögen als die traditionale. Sie erfordert bewusste Abstraktions- und Konkretisierungsleistungen und schult die Fähigkeit zur logischen Verknüpfung vom Allgemeinen und Einzelnen in zeitlichen Verläufen. Es geht bei ihr um die Fähigkeit zu einem prinzipien- und regelgeleiteten Handeln. Sie potenziert die menschliche Handlungskompetenz kognitiv durch ein empirisch gesichertes und auf Zeiterfahrung der Gegenwart und auf Zukunftsaufgaben applizierbares Regelwissen. Zugleich führt sie in den Erwerb kultureller Standards der menschlichen Lebenspraxis die Diskursform der Urteilskraft ein. In ihr werden praktische Entscheidungen unter den Beteiligten nach Gesichtspunkten der Verallgemeinerbarkeit und Erfahrungssättigung von Grundsätzen verhandelt (vgl. Rösen, 2008, S. 82 f.).

„Während die traditionale Orientierung grundsätzlich unfähig ist, mit konfligierenden Darstellungen der Vergangenheit umzugehen, ermöglichen es rationale, empirische historische Verfahren in der exemplarischen Orientierung den neueren Darstellungen, die älteren zu verdrängen, indem sie Vorurteile überwinden und neue Quellen [...] verwerten.“ (Seixas, 1999, S. 245).

Durch die Verarbeitung historischer Erfahrung werden die Lernenden hier praxisfähig (vgl. Rösen, 2008, S. 83). „Exemplarische Erzählungen sind durch die Devise ‚*historia magistra vitae*‘ charakterisiert, also Vorbildgeschichten, die Regelwissen und eine ‚Moral‘ vermitteln.“ (Barricelli, 2012, S. 264).

4.6.3 Die kritische Lernform

In dieser Lernform werden Zeiterfahrungen interpretierend so angeeignet, dass sie vorgegebene Zeitorientierungen außer Kraft setzen. Die Subjekte lernen, mit der Vergegenwärtigung der Vergangenheit zu historischen Deutungsmustern nein zu sagen (vgl. Rösen, 2008, S. 83 f.). „Der kritische Typ [...] zweifelt sowohl an der (vermeintlich) zeitlosen Bedeutung traditioneller Ereignisse als auch an der (vermeintlich) bindenden Universalität von Gesetzen und Regeln, die aus diesen Ereignissen hergeleitet sind.“ (Seixas, 1999, S. 247). Dabei werden Widerspruchserfahrungen der Gegenwart historisch so aufgearbeitet, dass sie zur Negation vorgegebener historischer Denkweisen und Selbstverständigung führen (vgl. Rösen, 2008, S. 83 f.). Seixas fügt hinzu, die „Frage, ob die Historie etwas belegen oder beweisen oder nur [...] zu etwas überreden kann, gerät ins Blickfeld. Das blinde Vertrauen darauf, daß die neue Geschichte ‚besser‘ sein werde als die alte, wird

zumindest problematisiert durch die Vorstellung, daß es keinerlei Flucht aus der Ideologie gibt.“ (Seixas, 1999, S. 247). Die Brüche zwischen Vergangenheit und Gegenwart werfen „die ‚Geschichte vom Fortschritt‘ aus dem Gleis: Die Geschichte ist fortan keine stetige Aufwärtsentwicklung mehr.“ (Seixas, 1999, S. 248). Kritische Sinnbildung „leugnet, dass es eine allgemeingültige Regel gibt, ohne schon selbst eine neue Sinnbildung anzubieten.“ (Körber, 2014, S. 4). Die Subjekte lernen, praktisch wirksame Kontinuitätsvorstellungen aufzubrechen und als Kristallisationskerne historischer Identitätsbildung zu depotenzieren. Sie eröffnen sich damit die Möglichkeit, neue und andere Formen der historischen Selbstdeutung und Zeitinterpretation zu konzipieren und ihr Leben nach ihnen zu richten. Diese Lernform trägt zur menschlichen Identitätsbildung bei, indem sie die Subjekte mit der Fähigkeit begabt, andere sein zu wollen und zu können als diejenigen, die zu sein ihnen angedacht und zugemutet wird.

So sehr diese Lernform dem Interesse der individuierenden Selbstabgrenzung im Prozess der Sozialisation entspricht und durchaus auch ohne Lernanstrengung vollzogen wird, so wenig kann sie jedoch auf die kognitive Arbeit der Erinnerung verzichten. Denn sie muss sich gegenüber denjenigen Erfahrungen der Vergangenheit öffnen, die von denen in der Erinnerung eingelagerten Wissensbeständen und Rezeptionsschemata bedeutend abweichen. Aktuelle Entfremdungserfahrungen müssen historisch gewendet werden.

Das Subjekt muss den Mut aufbringen, das vertraute Terrain seiner kulturellen Umwelt zu verlassen, um für sich den Boden neuer Interpretationen der eigenen Situation erschließen und historisch stärken zu können. Dazu gehört ein erheblicher Druck negativer Gegenwartserfahrung, d. h. die Erfahrung, in dem, was man sein will und glaubt sein zu können, kulturell gehindert zu werden. Nur mit einem solchen Erfahrungsdruck und mit der Fähigkeit, sich selbst gegen die Welt und andere zur Geltung zu bringen, können neue Erfahrungsbereiche der Vergangenheit aufgeschlossen werden. Dies ist ohne kognitive und emotionale Strategien von bewusster Distanznahme, riskanter Abweichung und organisiertem Widerstand nicht möglich (vgl. Rösen, 2008, S. 83 f.).

Rösen (2008, S. 95) trägt in der entwicklungstheoretischen Ordnung der vier Lerntypen nach, dass die kritische Lernform

„nicht so eindeutig platzierbar [ist], wie es bisher den Anschein hat. Die Kritikfähigkeit, die hier lernend erworben wird, gehört zu jedem Transformationsprozeß von einer Lernform in eine andere (oder von einem Lernniveau zu einem anderen). Kritisches Lernen ist vielleicht eher ein Medium des Übergangs, als eine eigene Phase; allerdings spricht die Erfahrung auch dafür, im menschlichen Entwicklungsprozeß eine besonders von Kritikfähigkeit

gekennzeichnete Phase der Selbstwertung und -findung hervorzuheben.“ (Rüsen, 2008, S. 95).

Von Borries (1988, S. 60) stellt das kritische Erzählen als eigenständigen, gleichrangigen Sinntyp noch stärker infrage. Er teilt ihm eher die Rolle eines Vermittlungsstadiums zu, sodass sich die drei möglichen Varianten des kritisch-traditionalen, kritisch-exemplarischen und kritische-genetischen Erzählens ergeben.

4.6.4 Die genetische Lernform

Bei dieser Lernform geht es um den Erwerb einer Fähigkeit, auf der der ganze Nachdruck des modernen historischen Denkens liegt (vgl. Rüsen, 2008, S. 84). „Diese Fähigkeit wird mit der Bezeichnung des ‚eigentlich Historischen‘ geehrt“ (Rüsen, 2008, S.84). „Die genetische Sinnbildung reagiert auf die Kritik der kritischen Sinnbildung. Sie erkennt an, dass die Veränderung der Geschichte, die die Sichtung des empirischen Materials ergeben hat, nicht nur Veränderungen eines überzeitlich gültigen Regelsystems sind, sondern dass sich die Regeln selbst geändert haben.“ (Körber, 2014, S. 4). Hier werden Zeiterfahrungen über historische Erinnerungen so verarbeitet, dass das Moment der zeitlichen Veränderung selbst zum Stabilitätsgaranten der Praxisorientierung und Selbstverständigung wird: Veränderung und Veränderungsfähigkeit werden als notwendige Bedingung von Dauer und Kontinuität begriffen. Historisches Lernen heißt hier, den Erfahrungsstrom zeitlicher Veränderung so in die Deutungsmuster der eigenen Lebenspraxis hineinzuarbeiten, dass diese selbst zeitlich dynamisiert werden. Dies geschieht zugunsten einer historischen Denkweise, in der die gegenwärtigen Lebensverhältnisse eine Richtung zeitlicher Veränderung erkennen lassen. Dieser Richtung entsprechend wird Zukunft erwartet und praktisch ermöglicht (vgl. Rüsen, 2008, S. 84 f.). „Historisches Lernen befähigt in dieser Form seine Subjekte dazu, Veränderungen ihrer selbst und ihrer Welt als Chancen des Selbst- und Weltgewinns [zu sehen] [sic!], zeitlichen Wandel nicht als Bedrohung von Stabilität wegzuarbeiten, sondern als deren innere Dynamik zur Geltung zu bringen.“ (Rüsen, 2008, S. 85).

Die menschliche Identität stabilisiert sich lernend historisch als Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit: Kontinuitätsvorstellung wird als Veränderungsrichtung, beispielsweise als Fortschritt, aus der historischen Erfahrung erhoben (vgl. Rüsen, 2008, S.85). Seixas (1999, S. 250) präzisiert hier, dass es jedoch um einen „Fortschritt jenseits des durch die kritische Orientierung zerstörten Fortschritts der Aufklärung“ gehe. Es handelt

sich vielmehr um eine Moralität von Werten, die unter der Bedingung eines Pluralismus von Standpunkten entworfen wird. Bedingung ist die Akzeptanz der konkreten „Andersheit“ des anderen sowie die wechselseitige Anerkennung dieser „Andersheit“ als wichtigen Gehalts moralischer Bewertung (vgl. Seixas, 1999, S. 250). „Geschichte wird nun zugleich als Fortschritt und als Rückschritt für verschiedene Gruppen zu verschiedenen Zeiten verstanden. Die Anerkennung von anderen mit unterschiedlichen Standpunkten und Interessen erfordert – und ermöglicht – eine gemeinsame Überarbeitung dessen, was als Fortschritt aufgefasst wird.“ (Seixas, 1999, S. 251).

Die hier zu erbringende Lernleistung verlangt und erzeugt nicht nur wie das kritische Lernen ein hohes Maß an Differenzierungs- und Distanzierungsvermögen. Es verlangt darüber hinaus die Fähigkeit, Zeitdifferenzen zu Entwicklungen und Veränderungsprozessen von grundsätzlicher, lebensorientierender Bedeutung zu vermitteln und zu synthetisieren. Die Komplexität der historischen Erfahrungen und ihre Verarbeitung in den Orientierungsrahmen der menschlichen Lebenspraxis ist sehr hoch. Dem ist so, weil die sinnbildende Kontinuitätsvorstellung des historischen Denkens zum einen das Moment der Veränderung positiv enthält. Zum anderen, weil die mit der Erfahrung zu bildende historische Identität die Form eines zeitlichen Prozesses annimmt, die die Frage nach der Dauer im zeitlichen Wandel mit diesem selbst beantwortet (vgl. Rösen, 2008, S. 84 f.).

Laut Rösen (2008, S. 85) kommen die vier Lernformen nie rein für sich vor, sondern gehen unterschiedlich strukturierte Synthesen ein, in denen sie jeweils verschiedenen Lernsituationen entsprechen. Dennoch lassen sich die vier Lernformen entwicklungslogisch konsistent reihen. Traditionales, exemplarisches, kritisches und genetisches Lernen „sind in dieser Reihenfolge jeweils notwendige Voraussetzung füreinander; das jeweils in der Reihung frühere ist notwendige Bedingung für das spätere.“ (Rösen, 2008, S. 91).

Zur immanenten Entwicklungslogik in Rösens Sinnbildungssystem wendet Seixas (1999, S. 265) jedoch ein, dass sich die ernsthafte Frage stellt,

„ob die späteren Typen tatsächlich ‚fortgeschrittener‘ sind als die früheren. Weil diese Typen aus einem stark verkürzten Schema der historiographischen [...] Entwicklung abgeleitet sind, könnten wir dem Rätsel gegenüberstehen, dass wir von [Schülerinnen und] Schülern eine ‚fortgeschrittenere‘ Weise des historischen Denkens erwarten als von [Historikerinnen und] Historikern, die vor gerade einmal 25 Jahren an der Spitze ihres Faches standen. [...] Dies führt zu der Frage, ob wir es nicht einfach mit unterschiedlichen Typen zu schaffen haben und nicht unbedingt mit mehr oder weniger ‚fortgeschrittenen‘ Typen.“ (Seixas, 1999, S. 265).

Auch Barricelli kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Rösen eine

„erhebliche Problematik für das historische Lernen [...] damit aufgeworfen [hat], dass er seine vier Typen der narrativen Sinnbildung immerhin den gesamten Bereich der Artikulation von Geschichtsbewusstsein abdecken lassen will und sie auch als Stadien des Erwerbs von Geschichtsbewusstsein in einer entwicklungslogischen Reihung zu interpretieren vorschlägt. D. h., man hat es hier mit einem dem Anspruch nach alternativlosen, geschlossenen System von individuellen (ontogenetischen) wie kollektiven (phylogenetischen) Lehr- und Lernformen zu tun, das noch dazu entwicklungslogisch qualifiziert ist!“ (Barricelli, 2005, S. 77).

Sinnbildung ist Ausfluss anthropologisch-mentaler Entwicklung von langer Dauer. Sie kann ohne den Blick auf kulturelle Ausdrucksformen nicht untersucht werden (Barricelli, 2012, S. 257).

Bislang hat die Geschichtsdidaktik keine klare normative Theorie historischen Lernens formuliert. Viele Teilaspekte der einzelnen Ansätze beziehen sich jedoch aufeinander und stimmen in vielerlei Hinsichten überein. Was die zentralen Kennzeichen seiner Struktur und Lernprozesse sind, konnte so herausgestellt werden. Allerdings stellt sich zu den verschiedenen Lernformen Rösens die Frage, „ob wir es nicht einfach mit unterschiedlichen Typen zu schaffen haben und nicht unbedingt mit mehr oder weniger ‚fortgeschrittenen‘ Typen.“ (Seixas, 1999, S. 265). Das folgende Kapitel benennt bedeutende empirische Befunde zu den Theorien historischen Lernens und zum Geschichtsbewusstsein.

5. Empirische Befunde zum historischen Lernen

Im Folgenden werden verschiedene Seiten der Empirie dargestellt. Geschichtsdidaktische Forschungsarbeit wird in seiner grundsätzlichen Ausrichtung beschrieben. Überdies unterlegen Überlegungen und einzelne empirische Befunde die zuvor skizzierten Theorien Jeismanns und Rösens. Im Anschluss werden Forschungsergebnisse zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins thematisiert.

5.1 Geschichtsdidaktische Empirie

Empirisch „stellt die Geschichtsdidaktik die Frage, was historisches Lernen ist; sie untersucht die realen Vorgänge, in denen es sich manifestiert, [...] Die hier anstehenden Aufgaben konkreter empirischer Forschungsarbeit sind nur zu einem (erschreckend) kleinen

Teil erfüllt.“ (Rüsen, 2008, S. 73). Der Geschichtsdidaktik fehlt eine Entwicklungstheorie über das Geschichtsbewusstsein durch historisches Lernen. Zusätzlich ist im Gegensatz zu anderen Bewusstseinsbereichen wie Moral und Logik der Bereich des Geschichtsbewusstseins bislang kaum auf seine besonderen Entwicklungsformen und -phasen hin überprüft worden. (vgl. Rüsen, 2008, S. 90). Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik findet des Weiteren fast vollständig außerhalb tatsächlicher Unterrichtszusammenhänge statt. Sie stellt somit keine Unterrichtsforschung dar, sondern Lehr-Lernforschung im Bereich der historischen Bildung mit bestenfalls mittelbarem Bezug zum Geschichtsunterricht. Zudem hat sich das geschichtsdidaktische Interesse lange auf eine Klassifizierung und Validierung der Lehrmethoden, Lehrmaterialien und Lehrstile beschränkt. Dagegen ist das Format spezifisch historischer Denk- und Arbeitsformen im Vergleich zu den allgemeindidaktischen selten deutlich herausgearbeitet (vgl. Barricelli, 2005, S. 120 f.).

5.2 Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen – empirisch

Wie bewusst oder elaboriert Geschichtsbewusstsein definiert werden darf, ohne seinen heuristischen Wert in der empirischen Forschung für die Untersuchung gesellschaftlich vorhandener Geschichtsvorstellungen zu verlieren, ist grundsätzlich fragwürdig, denn gleichzeitig soll es seinen normativen Wert für die pragmatische Arbeit am Geschichtsbewusstsein inner- und außerhalb der Schule behalten (vgl. Schönemann, 2012, S. 109 f.). Forschungen zu ihm litten teilweise darunter, dass seine theoretische Konzeption nicht transparent genug und teilweise zu komplex war, um eine Operationalisierung zu leisten (vgl. Ziegler/Waldis/Brauch, 2018, S. 96). Der Weg der definitorischen Engführung und des Aufbaus einer komplementären Terminologie, wie im Falle Jeismanns, erweist sich in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung eher als hinderlich. Diese Art und Weise fragmentiert die Phänomenvielfalt des Geschichtsbewusstseins (vgl. Schönemann, 2012, S. 110). Auch Barricelli (2005, S. 121) kritisiert an Jeismann, sein normatives Konzept der komplexen Kombination von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen sei direkter empirischer Prüfung nicht zugänglich. „Freilich erscheint diese Bestimmung noch zu abstrakt, um empirische Forschung direkt einzuleiten“, urteilt v. Borries und umschreibt dabei eher noch harmlos das Problem, wie schwer zu messen (und tatsächlich bisher weitgehend unerforscht) höhere Operationen und Einsichten des Geschichtsbewusstseins wie Analyse, Synthese, Beurteilung sind.“ (Barricelli, 2005, S. 121).

Barricelli (2005, S. 121) diskutiert ebenfalls eingehend Rüsens Sinnbildungssystem und gibt zu bedenken, dass jenem als vordenkendem Theoretiker stets daran gelegen gewesen sei, die empirische Überprüfbarkeit seiner Konzepte mit Kautelen zu versehen. „Die auf der mittleren theoretischen Ebene angesiedelten Differenzierungen lassen sich als Qualitäten von Geschichtsbewusstsein nicht direkt empirisch erheben. Das liegt [...] primär daran, dass [...] die meisten der theoretisch unterschiedenen Qualitäten empirisch gar nicht rein auftreten, sondern in komplexen Synthesen, die sich nur schwer messen lassen. Dies [...] tritt immer dann auf, wenn es um die zentrale Aktivität des Geschichtsbewusstseins, die historische Deutung und den orientierenden Gebrauch historischen Wissens geht.“ (Rüsen, 1994, S. 16). Trotz dieser unscharfen Voraussetzungen für empirische Zugriffe ist es Rüsen gelungen, die von ihm vorgelegten Sinnbildungsniveaus als Forschungsparadigma weitgehend zu etablieren (vgl. Barricelli, 2005, S. 122). Barricelli (2005, S. 122) zieht dieses System jedoch als eine Verengung in Zweifel. Es gelingt Rüsen zudem in keinem explorativen Versuch, die Sinnbildungskategorien für empirische Feldforschung nutzbar zu machen. Zumindest nicht, wenn angestrebt wird, sie in den Artikulationen von Schüler*innen auf Assoziations- sowie offene, narrative Texte generierende Fragen als theorieförmige Elemente ausfindig zu machen; und nicht in für Empirie nötiger Trennschärfe (vgl. Barricelli, 2005, S. 122). Dazu, so Barricelli (2005, S. 122), hieße es fast schon entschuldigend: „Da die verschiedenen Sinnbildungstypen in der Realität immer in diversen Mischungsverhältnissen anzutreffen sind [...], fällt es aber schwer, die wenig elaborierten Artikulationen aus der Befragung und die analytisch und abstrakt voneinander trennbaren Sinnbildungstypen aufeinander zu beziehen“ (Rüsen nach Barricelli, 2005, S. 122). Von Borries (1990, S. 15) befasste sich in seiner Forschungstätigkeit ebenfalls mit der Kategorisierung von Sinnaussagen im Sinne Rüsens. Der größte Teil seines Werks verlässt sich jedoch auf die sichere Vorgehensweise mittels gebundener Antworten, in denen sich historische Deutungen eindeutig identifizieren und klassifizieren lassen. Dennoch zeigte sich als Ergebnis, dass Schüler*innen mit höherem Alter höhere Sinnbildungsstufen bevorzugen. Es war jedoch nicht nachzuweisen, ob auch die aktive Fähigkeit zu diesen bevorzugten Sinnbildungsleistungen vorliegt (vgl. von Borries, 1990, S. 15). „Verallgemeinernd könnte gesagt werden, Wissen und Einstellungen von Jugendlichen zur Geschichte sind relativ valide ermittelbar, nicht jedoch bzw. nicht ohne Weiteres die Operationen des historischen Lernens selbst.“ (Barricelli, 2005, S. 123).

5.3 Entwicklung des Geschichtsbewusstseins – empirisch

Zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins liegen verschiedene empirische Befunde vor. Bereits Grundschüler*innen beginnen, sich historische Kenntnisse anzueignen und das erworbene Wissen in Form historischer Narrationen zu strukturieren. Allerdings wird Geschichte stark vereinfacht und Konzepte der historischen Zeit werden noch nicht recht begriffen (vgl. Barton, 2008, S. 239–254). Qualitative Analysen empirischen Materials von Kindern des letzten Kindergartenjahres und der ersten und vierten Klassen zeigten, dass Heranwachsende in diesem Alter eine Fülle historischer Interessen sowie einige Elemente historischen Wissens und Denkens artikulieren. So fordern sie beispielsweise Belege für historische Aussagen ein. Vor der Folie eines komplexen Geschichtsbewusstseins zeigen sich bei ihnen auch charakteristische Begrenzungen, wie etwa die Personalisierung geschichtlicher Zusammenhänge (vgl. Köbl, 2004, S. 25–49). Analysen von Gruppendiskussionen unter Jugendlichen aus sechsten, achten und zehnten Klassen an Hauptschulen und Gymnasien bestätigen diese Personalisierung geschichtlicher Zusammenhänge über die Grundschulzeit hinaus (vgl. Köbl, 2012, S. 114 f.). Lee und Ashby (2000, S. 199–222) berichten in einer Studie mit 320 Schüler*innen im Alter von 14 Jahren über Probleme der Teilnehmer*innen, mit historischen Quellen kritisch umgehen zu können. Eine groß angelegte Fragebogenstudie mit statistischem Repräsentativitätsanspruch zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher von von Borries befragte 6500 Sechst-, Neunt-, und Zwölftklässler*innen. Von Borries diagnostiziert, dass der fachspezifische Lernfortschritt im Erwerb bescheidener Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere jedoch in der Übernahme gesellschaftlich anerkannter Konventionen liege. Ferner könne von einer praktischen Ausübung historischen Fremdverstehens keine Rede sein (vgl. Köbl, 2012, S. 115). Köbls (2012, S. 115) Untersuchungen legen jedoch nahe, „dass das historische Bewusstsein Jugendlicher vielmehr komplex, bereits im Ansatz verwissenschaftlicht und spezifisch modern ist. Beobachtet wurden beispielsweise eine zunehmende Differenzierung des Zeit- und Geschichtsbegriffs sowie ein reflektierter Umgang mit Konzepten historischer Entwicklung. Diese Befunde sind indessen nicht allein alters- oder ontogenetisch bedingt, sondern auch abhängig von der Schulform.“

Die empirische Geschichtsdidaktik weist somit große Lücken auf. Geschichtsbewusstsein ist in seinen besonderen Entwicklungsformen und -phasen bislang kaum überprüft worden. Dies hängt auch damit zusammen, dass es keine Entwicklungstheorie über das Geschichtsbewusstsein durch historisches Lernen gibt. Die deutschlandweit einflussreichen Lehren Jeismanns sind durch ihre Komplexität der empirischen Prüfung unzugänglich; das

Forschungsparadigma Rüsens ist theoretisch kaum dafür ausgelegt und konnte bislang nicht in der für Empirie nötigen Trennschärfe ausfindig gemacht werden. Auf dieser empirischen Grundlage werden auch die aus der Theorie historischen Lernens abgeleiteten Kriterien einer weitgehenden empirischen Fundierung entbehren. Das nachstehende Kapitel gibt Aufschluss über den allgemein- und fachdidaktischen Forschungsstand zu Lernaufgaben. Dabei werden auch empirische Befunde zu geschichtsdidaktischen Lernaufgaben erfasst.

6. Forschungsstand zu Lernaufgaben

In der Allgemeinen Didaktik und der Geschichtsdidaktik wurde bereits begonnen, die Qualität von Aufgaben zu erforschen und zu modellieren. Welche Auskunft der Forschungsstand in beiden Disziplinen über Kriterien für historisches Lernen mit Lernaufgaben gibt, wird nachstehend geklärt und diskutiert. Dazu thematisiert das Kapitel zwei verschiedene, allgemeindidaktische Ansätze und vier geschichtsdidaktische. Schließlich werden empirische Befunde zu geschichtsdidaktischen Lernaufgaben erfasst.

6.1 Lernaufgaben allgemeindidaktisch – Forschungsstand

Die Allgemeine Didaktik verfolgt zahlreiche Forschungsperspektiven zu Lernaufgaben. Herausragende Ergebnisse erzielte sie bislang bei der Qualitätsbestimmung von Aufgaben durch Kriterien und der Analyse ihres kognitiven Aktivierungspotenzials durch Kategorien. Die nachfolgenden Ausführungen erläutern beide Ansatzpunkte.

6.1.1 Merkmalskatalog nach Blömeke

„Zwei Ansätze dominieren, wenn die Qualität von Aufgaben untersucht wird. Zum einen ist der fächerübergreifende Merkmalskatalog von Blömeke et al. (2006) zu nennen, der im Rahmen eines Forschungsprojektes in der Allgemeinen Didaktik generiert wurde.“ (Becher/Gläser 2014, S. 160). Blömeke et al. (2006, S. 330–357) diskutieren, wie die Qualität von Lernaufgaben ermittelt werden kann, um Lernerträge im Unterricht zu steigern. In diesem Zusammenhang stellen sie ein fächerübergreifendes Modell zur Analyse der Aufgabenqualität vor. Sie erläutert hierzu neun Merkmale, denen lernprozessanregende Aufgaben genügen sollten. Jene Merkmale beschreibt sie sowohl mit kognitionstheoretischen als auch mit konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen. Vor

diesem lerntheoretischen Hintergrund sollen Lehrkräfte aus didaktischer und fachlicher Sicht Aufgaben auswählen, die folgende neun Anforderungen erfüllen (vgl. Blömeke, 2006, S. 330–335).

1. Eine Aufgabe muss geeignet sein, einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise zu erschließen. Klafki (1969, S. 14) macht einen solchen Bildungsinhalt daran fest, dass er „als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen.“ Die gesellschaftliche Bedeutung kann differenziert werden im Hinblick auf behandelte bereichsspezifische Gegenstände und die Erschließung bereichsspezifischer Methoden.
2. Eine Aufgabe muss ein Bedürfnis der Schüler*innen ansprechen. Nach Maslow (1981, S. 62 ff.) kann durch eine Aufgabe das Gefühl der Unsicherheit bzw. ein „kognitiver Konflikt“ ausgelöst werden. Dies regt das Bedürfnis nach Stabilität und Struktur bzw. Lösung des kognitiven Konflikts und Abbau der provozierten Unsicherheit an. Andere Bedürfnisse, die durch Aufgaben angeregt werden können, sind die Bedürfnisse nach Bewältigung, Wertschätzung und Selbstverwirklichung.
3. Die kognitive Aufgabenqualität muss so beschaffen sein, dass die Anforderungen knapp über den bereits vorhandenen generellen intellektuellen Fähigkeiten liegen. In dieser „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskiï, 1978) findet Lernen statt.
4. Eine Aufgabe muss den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand weiterentwickeln, indem sie einen Neuigkeitswert enthält. Damit erweitert sie die fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auch dieses Qualitätsmerkmal wird dahingehend differenziert, inwieweit eine Aufgabe bekannte Inhalte und Methoden des bisherigen Unterrichts überschreitet.
5. Eine Aufgabe muss bewältigbar sein. Die Aufgabenschwierigkeit ist auch vom bereichsspezifischen Vorwissen der Schüler*innen abhängig. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Aufgabe verständlich ist. Die Lernenden müssen sie inhaltlich und sprachlich erfassen können.
6. Eine Aufgabe muss in heterogenen Lerngruppen von allen Schüler*innen bearbeitet werden können. Besitzt eine Aufgabe Potenzial zur (Selbst-)Differenzierung, können im Sinne des selbstgesteuerten Lernens individuelle Bearbeitungen auf unterschiedlichem kognitivem Niveau, in unterschiedlicher Tiefe oder in unterschiedlichem Umfang erfolgen.

7. Eine Aufgabe muss sicherstellen, dass die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wieder abgerufen und flexibel eingesetzt werden können. So erzielt sie handlungsrelevante Lernerfolge. Ein Transfer auf neue Situationen kann gefördert werden, indem komplexe Aufgaben, die authentische Situationen repräsentieren, verwendet werden und das Wissen über Anwendungsbereiche – und deren Grenzen – vermittelt wird.
8. Eine Aufgabenstellung muss offen sein und unterschiedliche, eigenständige Herangehensweisen nicht nur zulassen, sondern bedingen. Dies ist die Grundlage zur Förderung von Problemlösefähigkeiten.
9. Eine Aufgabe muss explizit Gruppenarbeit oder anderweitigen Austausch erfordern, etwa Diskussion und Reflexion im Klassenverband. So unterstützt sie die Aktivierung von Vorwissen, die Explizierung von Ideen, das Entstehen soziokognitiver Konflikte und das Bereitstellen kognitiver Modelle. Lernen kann zwar als individuelle, eigenaktive Konstruktion begriffen werden. Dies geschieht aber in hohem Maße in einem sozialen Prozess, in dem Wissen als gemeinsam geteilte Bedeutung entwickelt wird und in dem aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen der Lernenden Akkommodations- oder Assimilationsprozesse angeregt werden (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 335–337).

Brauch (2014, S. 217–230) untersucht eingehend die domänenspezifische Anschlussfähigkeit des Modells für das Fach Geschichte. Die drei Kriterien „gesellschaftliche Relevanz des auszuwählenden Bildungsinhalts“, „Neuigkeitswert des Lerngegenstandes“ und „Erwerb von Problemlösefähigkeiten“ bedürfen ihr zufolge allerdings weiterer, domänenspezifisch didaktischer Entscheidungen.

6.1.2 Kategoriensystem nach Maier

„Der zweite Ansatz bzw. das zweite Modell der [Schulpädagog*innen] Maier, Kleinknecht und weiterer [Kolleg*innen] ist ebenso nicht domänenspezifisch konzipiert. Es wurde speziell für die Anwendung in der Praxis von Lehrenden aller Schulfächer entwickelt“ (Becher/Gläser 2014, S. 160). Das Kategoriensystem von Maier et al. (2013, S. 28–40) baut auf der Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben auf. Der Kerngedanke ist hierbei, dass einer fachspezifischen Aufgabenanalyse ein differenziertes Verständnis der kognitiven Prozesse und Wissens Elemente zu Grunde liegen muss. Im Gegensatz zu Blömekes Ansatz wurden Kategorien aus der Interessens- und Motivationspsychologie, die indirekt auch zur

kognitiven Aktivierung beitragen können, nicht berücksichtigt (vgl. Maier et al., 2013, S. 28). „Die Auswahl einer überschaubaren Anzahl an Analysekatoren soll [...] dazu beitragen, dass das Modell als Konstruktions- oder Modifikationsheuristik für Aufgaben in verschiedenen Fächern genutzt werden kann.“ (Maier et al., 2013, S. 28). Im Folgenden werden die sieben Kategorien kurz vorgestellt.

1. Art des Wissens: Wissensarten werden in die vier Subkategorien Faktenwissen, prozedurales Wissen, konzeptuelles Wissen und metakognitives Wissen unterteilt. Prinzipiell ist die Kategorisierung nicht hierarchisch. Mehrere Wissensarten pro Aufgabe sind möglich (vgl. Maier et al., 2013, S. 29 f.).
2. Kognitive Prozesse: Kognitive Prozesse werden in den vier Subkategorien Reproduktionsaufgaben, naher Transfer, weiter Transfer und kreatives Problemlösen definiert. Sie sind hierarchisch gestuft (vgl. Maier et al., 2013, S. 33). Ziel ist, „dass Lehrkräfte durch eine schrittweise Steigerung der kognitiven Komplexität von Aufgaben die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu anspruchsvolleren Lernleistungen führen.“ (Maier et al., 2013, S. 33).
3. Anzahl der Wissenseinheiten: Um die für eine Aufgabe zu aktivierenden Wissenseinheiten bestimmen zu können, muss geklärt sein, welches Wissen unbedingt zur Lösung erforderlich ist. Wissenseinheiten können hier oft mit Lösungsschritten gleichgesetzt werden. (vgl. Maier et al., 2013, S. 33). Aus pragmatischen Gründen stuft die Analyse Wissenseinheiten in drei Kategorien ein.
Aufgaben mit einer Wissenseinheit: Es wird beispielsweise nach einer einzigen Bezeichnung oder einem Fakt gefragt.
Aufgaben mit bis zu vier Wissenseinheiten: In der Arithmetik gibt es zahlreiche Rechenaufgaben, die nur mit mehr als einer Rechenprozedur lösbar sind (zum Beispiel $10,5 \cdot 12 + 18,3$). Aufgaben, die eine Verbindung von konzeptuellem Wissen und Faktenwissen erforderlich machen, sind hier ebenfalls vorstellbar (vgl. Maier et al., 2013, S. 34).
Aufgaben mit mehr als vier Wissenseinheiten: sind „wenig anspruchsvoll, wenn sie sich [zum Beispiel] auf der Ebene des Faktenwissens oder des prozeduralen Wissens bewegen. [...] Komplexer wird es dann, wenn verschiedene Prozeduren und Konzepte zu kombinieren sind. [...]
Mit einer Erhöhung oder Reduzierung der Wissenseinheiten kann man sehr schnell das kognitive Potenzial von Aufgabenstellungen modifizieren.“ (Maier et al., 2013, S. 34).

4. Offenheit der Aufgabenstellung: Die Offenheit der Aufgabenstellung wird in drei Stufen kategorisiert, die unterscheiden, „ob der Anfangszustand des zu lösenden Problems klar definiert ist oder nicht“ (Maier et al., 2013, S. 35). Hinzu kommt die Unterscheidung zwischen konvergenten Aufgaben (eine Lösung) und divergenten Aufgaben (mehrere Lösungen). Aus dieser Kombination ergeben sich drei Offenheitsgrade. (vgl. Maier et al., 2013, S. 35).

Definierte und konvergente Aufgaben: Haben „einen eindeutigen Arbeitsauftrag bzw. eine klar identifizierbare Fragestellung. Eine Lösung ist gesucht bzw. richtig.“ (Maier et al., 2013, S. 35).

Definierte und divergente Aufgaben: Haben „einen eindeutigen Arbeitsauftrag bzw. eine klar identifizierbare Fragestellung. Allerdings sind mehrere Lösungen [...] denkbar bzw. gesucht.“ (Maier et al., 2013, S. 35).

Ungenau definierte und divergente Aufgaben: Liefern „Informationen über ein Problem bzw. eine Situation. Allerdings wird keine klare Frage gestellt oder kein Arbeitsauftrag gegeben. Die Situation impliziert unterschiedliche Fragestellungen. Die Problemsituation an sich ist die ‚Handlungsaufforderung‘. Damit sind auch automatisch mehrere Lösungen [...] denkbar bzw. richtig.“ (Maier et al., 2013, S. 36).

5. Lebensweltbezug: Maier et al. (2013, S. 37) definieren Lebensweltbezug als Relation zwischen domänenspezifischem Fachwissen und der Erfahrungs- und Lebenswelt der Jugendlichen in vier Ausprägungen.

Aufgaben ohne Lebensweltbezug geben keine derartige Relation vor.

Bei Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug besteht der Zusammenhang, wirkt jedoch aufgesetzt oder hat nur das Ziel, den Umgang mit Fachwissen zu rechtfertigen.

Bei Aufgaben mit konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug ist der Lebensweltbezug konstruiert. Er ergibt aber in der Aufgabe Sinn und wirkt damit zumindest authentisch. Die Aufgabe reflektiert den Erfahrungshorizont der Schüler*innen.

Aufgaben mit realem Lebensweltbezug unterscheiden sich kaum oder nicht von der Lebenswelt. Die Schüler*innen befassen sich mit einer Problemstellung, die tatsächlich auch gelöst werden muss (vgl. Maier et al., 2013, S. 37).

6. Sprachlogische Komplexität: Die Kategorie versucht den „komplexitätssteigernden Effekt der sprachlichen Formulierung einer Aufgabe zumindest ansatzweise zu berücksichtigen“ (Maier et al., 2013, S. 37). Von Bedeutung ist, inwiefern der sprachlogische Aufbau der Aufgabentexte mit dem Inhalt der Aufgabe strukturgleich

ist. Hier werden drei Kategorien der einfachen, mittleren und hohen sprachlogischen Komplexität unterschieden (vgl. Maier et al., 2013, S. 37 f).

7. Repräsentationsformen des Wissens: Die

„unterschiedlichen Kodierungen bzw. Repräsentationen von Wissen können auf unterschiedliche Weise zur Lösung von Problemen bzw. Aufgaben beitragen. Vor allem die Transformation von Wissen von einer Repräsentationsform in eine andere [...] gilt als wichtige Voraussetzung für die Bearbeitung komplexer Problemstellungen und generell als Anreiz für die kognitive Entwicklung.“ (Maier et al., 2013, S. 39).

Die Aufgabenkomplexität variiert stark, je nachdem wie erstens Wissen in einer Aufgabe repräsentiert wird und wie es zweitens in der Lösung in neue Formen transformiert werden soll (vgl. Maier et al., 2013, S. 39).

Waldis (2013, S. 151–158) analysiert zwei Aufgaben für den Geschichtsunterricht mit dem Analyseraster. Im Anschluss diskutiert sie, inwiefern eine vertiefte Aufgabenanalyse mit dem allgemeindidaktischen Categoriesystem unter fachdidaktischer Perspektive möglich ist und kommt zu verschiedenen Schlüssen.

So war die Beurteilung der Wissensseinheiten schwierig.

„Der Grund für die Sperrigkeit dieser Kategorie liegt in der Theoriebildung zum historischen Wissen begründet (von Borries, 2012; Ziegler, 2012). Wird vom Konstruktcharakter von Geschichte und damit von einem sich stetig verändernden Wissenskorpus in Abhängigkeit zum Erkenntnisinteresse des deutenden Subjekts ausgegangen und einbezogen, dass historisches Wissen sich häufig in Narrationen darstellt, dann ist eine generalisierende Bestimmung von Wissensseinheiten kaum zu leisten.“ (Waldis, 2013, S. 158).

Die Beurteilung der geforderten kognitiven Prozesse war teilweise ungenau, da hierfür das Vorwissen wichtig ist. Ob Wissen reproduziert wird oder ein naher oder weiter Transfer notwendig ist, hängt davon ab, ob bestimmte Konzepte bereits bekannt sind und im Unterricht mehrfach behandelt wurden oder nicht. Einzuschätzen, welche Konzepte in einer bestimmten Klassenstufe als eingeführt vorausgesetzt werden können, ist jedoch problematisch. Im Geschichtsunterricht ist die Einführung zentraler Konzepte nicht notwendigerweise an einen bestimmten curricularen Aufbau gebunden. Zudem können sehr verschiedene thematische Bezüge hergestellt und Gewichtungen vorgenommen werden.

Bei dem Kriterium Offenheit der Aufgabe sollte über eine Unterscheidung zwischen Aufgabenstellung, Bearbeitungsprozess und Produkt nachgedacht werden, da ein offener Bearbeitungsprozess in Geschichte nicht immer auch auf eine divergente Lösung hinauslaufen muss (vgl. Waldis, 2013, S. 158 f.).

Der Lebensweltbezug konnte mit den vorgeschlagenen Kategorien ebenfalls kaum eingeschätzt werden. Zweifellos

„stellt die lebensweltliche und zeitlich-perspektivische Orientierung sowohl Grundprinzip als auch Ziel der Auseinandersetzung mit Geschichte dar. Allerdings war die in der Kategorienbeschreibung vorgenommene Unterscheidung zwischen Fachwissen und lebensweltlichem Wissen der Schülerinnen und Schüler in Geschichte schwierig zu bewerkstelligen, da die Grenzen in der Regel fließend sind.“ (Waldis, 2013, S. 159)

Die Unterscheidung zwischen konstruiert-authentisch und real ist in Geschichte zudem haltlos. Vergangenheit ist von sich aus nicht direkt zugänglich. Somit ist es für den historisch Denkenden unvermeidbar, Rekonstruktionen vergangener Zeit zu verwenden. Auch um Schüler*innen zum Fremdverstehen anzuleiten, kann ein konstruiert anmutender Lebensweltbezug manchmal zielführend sein (vgl. Waldis, 2013, S. 159).

Waldis urteilt schließlich, dass das

„vorliegende Raster zur Einschätzung von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht [...] einen Beitrag zur Klärung der vorgegebenen Anforderungen zu leisten [vermag]. Zur Erfassung der Besonderheiten des fachlichen Lernens wären ergänzende Kriterien hilfreich wie zum Beispiel der Erzählcharakter der geforderten Aufgabenlösung oder die Fachlichkeit bzw. Interdisziplinarität des benötigten Wissens, Ansprüche an die Vernetztheit dieses Wissens oder die Art der geforderten Syntheseleistungen (z. B. Wissensintegration vs. Bewertung).“ (Waldis, 2013, S. 160).

Die allgemeindidaktische Forschung gibt folglich durchaus wichtige Anregungen für den Zusammenhang der Arbeit. Wie einleitend erwähnt, entgehen ihr sowohl mit dem Merkmalskatalog als auch mit dem Kategoriensystem jedoch Handlungen und Handlungsregeln, „die den historischen Lernprozeß dort, wo er spezifisch historisch ist“ (Rüsen, 2008, S. 112) formen.

6.2 Lernaufgaben geschichtsdidaktisch – Forschungsstand

Geschichtsdidaktische Überlegungen versuchten bereits, Lernaufgaben fachspezifisch zu modellieren. Wie jener Aufgabentypus kategorial zu überprüfen und zu entwickeln ist, wurde ebenso untersucht. Auch wurden empirische Daten zu domänenspezifischen Lernaufgaben erhoben. Im Folgenden werden diese Themenkomplexe beschrieben und diskutiert.

In der Geschichtsdidaktik sind Lernaufgaben erst seit kurzem Gegenstand der Überlegungen. Veranlasst hat dies auch die Debatte um die Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht, die empirisch nachweisbare Lernergebnisse des Unterrichts fokussiert (vgl. Brauch, 2014, S. 217). Auf die Relevanz von Lernaufgaben für das Fach Geschichte wird inzwischen vermehrt hingewiesen (vgl. Waldis 2013, S. 145). Gegenwärtig liegen einige Ansätze explizite Analyse-, Generierungs- bzw. Reflexionskriterien für historische Lernaufgaben dar (vgl. Becher/Gläser 2014, S. 161). Bei diesen besteht jedoch keine Einigkeit über die Vollständigkeit eines Vorschlags (vgl. Sieberkrob, 2018, S. 128).

6.2.1 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – Heuer

In Auseinandersetzung mit dem allgemeindidaktischen Kriterienkatalog von Blömeke et al. (2006) hat zuerst Heuer (2012, S. 443–453) ein Modell für Lernaufgaben im Geschichtsunterricht vorgeschlagen, das in seiner Pionierfunktion den geschichtsdidaktischen Diskurs angeregt hat (vgl. Köster et al., 2016, S. 6). Es handelt sich hierbei um ein ringförmiges Modell, auf dem sieben Gütekriterien platziert sind. Das Modell übernimmt zahlreiche Kriterien Blömekes und vertieft und erweitert diese an gegebener Stelle geschichtsdidaktisch.

So bezieht sich das erste Kriterium auf eine angemessene sprachlogische Komplexität. Lernaufgaben müssen „verständlich sein“. Sie dürfen Schüler*innen sprachlich nicht überfordern. Zweitens wecken jene Aufgaben bei Lernenden ein Bedürfnis. Dazu müssen sie angemessenen „fordern“. Da der nächste fordernde Entwicklungsschritt individuell stark variiert, müssen Aufgaben zudem „differenzieren“. Viertens sollen historische Lernaufgaben klare „Operatoren beinhalten“. Jene Operatoren initiieren die denkende, also in erster Linie erzählende Auseinandersetzung mit vergangenen und gegenwärtigen Lebensverhältnissen (vgl. Heuer, 2012, S. 443–453). Es müsse für die Lernenden transparent sein, was, wie und in welchem Zeitraum zu tun ist, kommentiert dies Thünemann (2013, S. 144) später. Fünftens fördern gute Lernaufgaben eigenständiges Problemlösen, indem sie strukturell „Offenheit aufweisen“. Sechstens fördern sie historisches Lernen, wenn sie zwischen den

Schüler*innen „zur Kooperation anregen“ (Heuer, 2010, S. 450). Heuer unterlegt dieses Gütekriterium mit der Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins (Thünemann, 2013, S. 145) und spezifiziert dazu Folgendes:

„Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein [lässt sich] nur im Austausch mit dem jeweils anderen und seinen Geschichtsbildern und -vorstellungen aufbauen. Denn Erzählungen lassen sich nur durch andere Erzählungen hinterfragen und dekonstruieren. Ein solch ‚erzählender‘ Geschichtsunterricht muss aber zunächst überhaupt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, sich auf einen kongenialen Prozess der ‚Dekonstruktion‘ erzählter Geschichte[n] einzulassen, und ihnen gleichzeitig die Möglichkeiten geben, diesen Unterricht durch eigene Erzählungen zu gestalten und zu verändern, gerade wenn Geschichtsunterricht zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen soll.“ (Heuer, 2012, S. 453).

Das siebte Gütekriterium, „zum Erzählen anregen“, ist ein erstes, eindeutig fachspezifisches Kriterium. Heuer (2010, S. 450) bezieht sich hier auf das historische Erzählen. Er verfolgt damit einen erzähltheoretischen Ansatz wie ihn vor allem Rüsen, Pandel und Barricelli prononciert vertreten (vgl. Thünemann, 2013, S. 145).

Thünemann (2013, S. 145) kritisiert das Modell. Es handle sich um keinen domänenspezifischen Vorschlag, da er „im Wesentlichen an die allgemeindidaktischen Überlegungen Sigrid Blömekes an[schließt]“. Bis auf die Nennung des Gütekriteriums der historischen Narrativierung fehle dem Modell „ein fachspezifischer Kern, der unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten überdies den Anspruch erfüllen sollte, besser operationalisierbar zu sein“ (Thünemann, 2013, S. 145 f.). Dieser Ansicht schließen sich auch Becher/Gläser (2014, S. 161) an. Sieberkrob wirft in diesem Zusammenhang jedoch ein, dass Heuer in seinen Erläuterungen die narrative Form historischen Denkens unmissverständlich betone und es daher umso mehr verwundere, dass historisches Erzählen in dem Modell keine zentrale Rolle spielt (vgl. Sieberkrob, 2018, S. 128).

6.2.2 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – Thünemann

Thünemann baut in seinen beiden Modellversionen zu historischen Lernaufgaben Heuers Ansatz fachspezifisch aus (vgl. Thünemann, 2013; Thünemann, 2016). In einem ersten Modell erhält er dabei die ursprüngliche ringförmige Anordnung der Gütekriterien. Er ergänzt im Inneren des Rings drei weitere Qualitätsmerkmale historischer Lernaufgaben in Form eines dreiteiligen Kuchendiagramms. Als neue, fachspezifische Merkmale präsentiert er

darin die Kriterien „historische Leitfragen“, „historische Werturteilsbildung“ und „historische Reflexion“ (vgl. Thünemann, 2013, S. 146). In einer zweiten Modellversion entfernt er das Kriterium Heuers „zum Erzählen anregen“ aus der ursprünglichen Ringform und ordnet es als Mantel unter der Bezeichnung „historisches Erzählen“ um das Kuchendiagramm herum an (vgl. Köster et al., 2016, S. 6). Die Kriterien des Diagramms beziehen sich in beiden Modellen auf Folgendes:

Das erste neue Kriterium „historische Leitfragen als Lernimpuls“ meint, dass historische Lernaufgaben Leitfragen operationalisieren. Leitfragen werden hier als problemorientierte Lernimpulse verstanden, die die Lernprozesse der Schüler*innen strukturieren. Die Fragen werden zu historischen Leitfragen, wenn sie im Sinne eines gemäßigt konstruktivistischen Geschichtsverständnisses Geschichte modellieren. Und zwar als den von Jeismann beschriebenen Zusammenhang von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (vgl. Thünemann, 2013, S. 146). Derartige leitfragenbasierte Aufgaben verlangen eine intensive Auseinandersetzung und eigenständige Argumentation von Lernenden. Sie zielen auf eigene Darstellungen der Lernenden ab (vgl. Köster et al., 2016, S. 6). „Analyse alleine reicht nicht aus; nur wenn historische Sach- und Werturteilsbildung als Zielperspektive erkennbar werden, kann von historischen Leitfragen die Rede sein.“ (Jeismann nach Thünemann, 2013, S. 147).

Das zweite neue Kriterium „historisches Werturteil als Lernziel“ steht in enger Verbindung zum ersten. Mit erneuter Anknüpfung an Jeismann versteht Thünemann unter einem historischen Werturteil

„die Entwicklung bzw. Prüfung von Stellungnahmen zu bestimmten historischen Fakten, und zwar in der Weise, dass zwischen den Fakten selbst, ihrer Bedeutung im Horizont der Vergangenheit und ihrer gegenwärtigen Relevanz ein sinnvoller Zusammenhang hergestellt wird“ (Thünemann, 2013, S. 147).

Erst durch die gegenwärtige Relevanz historischer Phänomene werden bedeutende Wertungshorizonte und wichtige Gegenwartsbezüge eröffnet (vgl. Thünemann, 2013, S. 147). Durch das geschichtsdidaktische Prinzip der Pluralität können die Urteile, zu denen die Schüler*innen kommen, jedoch nicht *a priori* festgelegt werden. Die einfache Einschätzung von „richtig“ oder „falsch“ greift hier zu kurz. Es lässt sich jedoch durchaus zwischen mehr oder weniger plausiblen, triftigen, differenzierten und reflektierten Urteilen unterscheiden (vgl. Köster et al. 2016, S. 7).

Das dritte neue Kriterium ist die „historische Reflexion als Lernprozessevaluation“. Thünemann (2013, S. 149) schlägt dieses Merkmal in Anlehnung an Hasberg vor. Für

Hasberg ist historische Reflexion gewissermaßen eine „Metakompetenz“, die „historisches Denken in allen Schritten begleitet“ (Barricelli et al., 2012, S. 224). Diese Reflexion soll laut Modell in zweierlei Hinsicht erfolgen. Gute historische Lernaufgaben regen Schüler*innen einerseits dazu an, „ihren eigenen Lernweg bzw. ihren eigenen historischen Denkprozess reflexiv-evaluativ nachzuvollziehen. Andererseits sollen sie ihren eigenen Standpunkt reflektieren und verstehen, warum ihre Mitschüler*innen möglicherweise zu ganz anderen Ergebnissen, Werturteilsbildungen und Orientierungsleistungen kommen.“ (Thünemann, 2013, S. 149). Dies stößt einen Prozess der historischen Perspektivenerweiterung im Sinne von Bergmanns Multiperspektivität an und fördert zugleich reflektiertes Geschichtsbewusstsein (vgl. Thünemann, 2013, S. 149).

Barricelli (2015, S. 26) kritisiert an Thünemanns Modell die „unangestregte Weise, aus Generaloperatoren wie ‚Fragen‘, ‚Deuten‘, ‚Urteilen‘ schon und einzig dadurch etwas Geschichtliches zu machen, indem ein Attribut ‚historisch‘ vorgesetzt [...] wird, als Unart“. Für die empirische Kategorienbildung führt dies kaum zu einer fachspezifischen Modellierung von historischen Lernaufgaben. Es produziert einfach Tautologien (vgl. Barricelli, 2016, S. 48). In Thünemanns Grafik hat einzig der Operator „zum Erzählen anzuregen“ eine tatsächliche fachspezifische Qualität (vgl. Barricelli, 2015, S. 28). Sieberkrob (2018, S. 128) bemerkt zu Thünemanns Ansatz weiter, dass in seiner zweiten Modellversion das Verhältnis zwischen den neuen drei Kriterien und dem Kriterium „historisches Erzählen“ offenbleibe. Becher/Gläser (2014, S. 161) fassen zusammen, dass Thünemann das von ihm kritisierte Modell Heuers adaptiere, indem er es um drei Qualitätskriterien ergänze und somit eine Domänenspezifik additiv und allgemein anfüge. Insofern sei sein Modell ebenso weitgehend fächerübergreifend angelegt. Zudem fehle bislang eine nachvollziehbare Operationalisierung. Für eine kompetenzorientierte Entwicklung und Analyse historischer Aufgaben zeige sich also, dass bislang kein entsprechendes Analysemodell von Seiten der Geschichtsdidaktik vorliege (vgl. Becher/Gläser, 2014, S. 161).

6.2.3 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – Wenzel

Wenzel verfolgt zwei verschiedene Ansätze zu historischen Lernaufgaben. Erstens stellt sie eine Übersicht vor, in der sie 19 „Qualitätskriterien für Lernprozesse anregende Aufgaben im (Geschichts-)Unterricht“ (Wenzel, 2012, S. 26–28) zusammenfasst. Laut Thünemann (2013, S. 146) behaupte Wenzel hier zwar, dass Geschichtsunterricht die Entwicklung narrativer Kompetenz und eines reflexiven Geschichtsbewusstseins zum Ziel habe. Insgesamt

benenne sie jedoch bei 19 Qualitätskriterien nur ein entschieden fachspezifisches. Dies besage, dass historische Lernaufgaben „authentische, sinnvolle und bedeutsame historische Situationen“ repräsentieren sollten. Die Qualitätskriterien der Übersicht bleiben „aufgrund ihrer starken Anbindung an das Modell von Blömeke und Kollegen eher allgemein als fachdidaktisch orientiert“ (Becher/Gläser, 2014, S. 161).

Zweitens entwirft Wenzel (2015, S. 78–83) eine Tabelle zu „Qualitätskriterien für Lernaufgaben im Geschichtsunterricht“ (Wenzel, 2015, S. 79). Sie distanziert sich hier jedoch ausdrücklich von der Idee eines Kriterienkatalogs. Im Gegenzug bietet die Tabelle einen „Orientierungsrahmen für die Auswahl bzw. Entwicklung von Lernaufgaben“ (Wenzel, 2015, S. 80). Mit ihm sollen Aufgaben einerseits kritisch überprüft werden. Zum anderen fungiert er als didaktisches Hilfsmittel bei der Formulierung eigener Aufgaben. Die Tabelle listet zehn Felder auf, in denen jeweils eine Oberkategorie mit zwei bis fünf Unterpunkten zu allgemein- und fachdidaktischen Merkmalen von historischen Lernaufgaben zu finden sind. Aufgaben können und sollen nicht alle diese Aspekte enthalten. Die Unterpunkte greifen sowohl einfache Hinweise als auch vielschichtige Anforderungen auf. Die allgemeindidaktischen Qualitätskriterien in diesem Rahmen knüpfen erneut an Blömekes fächerübergreifenden Merkmalskatalog an.

In weiteren Ausführungen diskutiert Wenzel die Frage nach Motivation und Aktivierung von Schüler*innen vor dem Hintergrund einer aufgabenbasierten Steuerung von Lernprozessen (vgl. Wenzel, 2015, S. 79–81). In Anknüpfung an Gautschi wiederholt sie, für dieses Ziel seien „fachspezifisch bedeutsame Lernaufgaben [entscheidend], die einen Bezug zu den Lernenden anbieten und sie zu historischem Erzählen anregen“ (Gautschi, 2009, S. 254). Vor diesem Hintergrund hält sie folgende fünf Faktoren für Lernaufgaben im Geschichtsunterricht fest:

1. schüler*innen- und lebensweltorientierte oder geschichtskulturell relevante Themen und Materialien,
2. eine historische Leitfrage, ein Problem aufzuwerfen bzw. die Entwicklung einer historischen Frage,
3. Differenzierungsangebote,
4. authentische Lebenssituationen zum Erwerb von transferfähigem Erkenntniswissen und
5. Kommunikation und Kooperation (vgl. Wenzel, 2015, S. 81).

6.2.4 Geschichtsdidaktische Lernaufgaben – empirisch

Gautschi (2009, S. 243–250) stellte in seiner Studie über die Qualität von Geschichtsunterricht fest, dass neben der Schüler*innenorientierung vor allem Lernaufgaben ein Schlüsselfaktor für guten Geschichtsunterricht seien. Neben der Diskussion um die Bedeutung von historischen Lernaufgaben wurden zudem erste empirische Analysen zu Lern- und Prüfungsaufgaben durchgeführt (vgl. Waldis, 2013, S. 145). Mägdefrau/Michler (2014, S. 106) merken zu diesem Thema jedoch an, dass Untersuchungen zu von Lehrkräften konstruierten Aufgaben weiterhin ein geschichtsdidaktisches Forschungsdesiderat darstellen. Bei der Erforschung von Lernaufgaben erweiterten Hodel/Waldis das Methodenrepertoire, indem sie per Videoanalyse Unterrichtsstunden beobachteten (vgl. Mägdefrau/Michler, 2014, S. 106).⁴ Sie unterzogen 41 in der Schweiz videografierte Geschichtslektionen einer empirischen Analyse. Die Ergebnisse zeigen, wie bereits eingangs erwähnt, dass im Zentrum jenes Unterrichts „Arbeitsblätter oder Arbeitsanordnungen mit schriftlich formulierten Arbeitsaufträgen [stehen], die von den Lernenden in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet werden.“ (Hodel/Waldis, 2007, S. 115). Jene Aufträge bezwecken die Sichtung und Sammlung von Informationen. Oftmals werden sie auch zur Vertiefung und Festigung von Inhalten genutzt, indem sie Schüler*innen zum Durcharbeiten und Üben auffordern. Zudem dienen sie dem Transfer von Erlerntem auf Neues. Umfassendere Aufträge, die von den Lernenden über mehrere Lektionen bearbeitet werden, wurden in den videografierten Lektionen selten dokumentiert (vgl. Hodel/Waldis, 2007, S. 115). Im Durchschnitt erteilte die Lehrkraft pro Lektion zwei bis drei Arbeitsaufträge mit selbstständiger Schüler*innenarbeit. Für die Auftragsbearbeitung hatten die Schüler*innen im Durchschnitt unter acht Minuten Zeit (vgl. Hodel/Waldis, 2007, S. 116 f.). Für die selbstständige und vertiefte Bearbeitung eines Themas mithilfe von Arbeitsaufträgen wird somit im Durchschnitt viel zu wenig Arbeitszeit investiert (vgl. Mägdefrau/Michler, 2014, S. 106).

Die für den Zusammenhang der Arbeit relevante Frage, welche Prozesse Lernaufgaben für spezifisch historisches Lernen fördern sollen, geht auch aus den fachdidaktischen Ausführungen nur unzureichend hervor.

Die verschiedenen Kriterien und Modelle zu historischen Lernaufgaben liefern wenige Anknüpfungspunkte, mit denen das „Lerngeschehen auf der Folie einer didaktischen Einsicht in das Geschichtsbewusstsein als Lernprozess“ (Rüsen, 2008, S. 113) gestaltet werden kann. Sie gehen nur knapp über den allgemeindidaktischen Merkmalskatalog

⁴ Kritische Stimmen hierzu bei Grammes (2000, S. 144).

Blömeke (2006) hinaus und fügen eine Domänenspezifität bestenfalls additiv und allgemein an diesen an. Bedingungen und Merkmale des historischen Denkens und Lernens werden auf diese Weise kaum in Gänze und eher oberflächlich erfasst. Einzig Heuer (2011) profiliert mit dem Kriterium „zum Erzählen anzuregen“ ein spezifisch historisches Kriterium.

Ähnliches gilt für den Orientierungsrahmen Wenzels (2015). Die Oberkategorien „Aufgabenstrukturierung“, „Differenzierung“, „Sprache“, „Operatoren“, „Bildungscharakter“ und „Motivation“ beziehen sich deutlich auf Blömeke (2006) Vorlage. Lediglich das Feld „Kooperation“ unterlegt sie in Abgrenzung zu jenem Muster und in Anlehnung an Heuer (2011) neu und domänenspezifisch. Darüber hinaus fügt sie wie die obigen Modelle allgemein und additiv fachdidaktische Felder hinzu. Weitere Erwägungen, inwiefern allgemein- oder fachdidaktischer Kriterien spezifisch historisches Lernen fördern, bleiben offen. Es handelt sich um eine Zusammenschau bisheriger allgemein- und fachdidaktischer Einsichten. Auch die fünf Faktoren für Lernaufgaben im Geschichtsunterricht bleiben allgemein und reichen nicht weiter als die Modelle Heuers (2011) und Thünemanns (2016).

Die empirische Befundlage zu Lernaufgaben im Geschichtsunterricht ist punktuell. Lernaufgaben sind für Geschichtsunterricht förderlich, jedoch findet Unterricht mit ihnen im zuvor erläuterten Sinne kaum statt. Angemessene Zeitfenster werden für sie nicht bereitgestellt. Eine fachspezifische Modellierung von historischen Lernaufgaben für die empirische Kategorienbildung steht noch aus.

Somit existieren in der Geschichtsdidaktik deutliche Defizite. Die Modelle sowie der Orientierungsrahmen gewichten den Erzählcharakter des Geschichtsbewusstseins jedoch keinesfalls ausreichend hoch. Auch die zentrale Bedeutung der Gegenwartsorientierung wird nicht deutlich genug herausgestellt. Kriterien zur Entwicklung von Sinnbildung über Zeiterfahrung finden sich in keinem der Ansätze. Die allgemein- und geschichtsdidaktischen Desiderate geben Anlass dazu, einen Kriterienkatalog für historisches Lernen mit Lernaufgaben zu entwickeln.

7. Entwicklung eines Kriterienkatalogs

Im Folgenden wird ein Kriterienkatalog entwickelt, der allgemeindidaktische und geschichtsdidaktische Kriterien für historisches Lernen mit Lernaufgaben bündelt. Hierzu werden aus der Theorie historischen Lernens Kriterien abgeleitet. Des Weiteren werden allgemeindidaktische Kriterien mit direktem Bezug zum historischen Lernen ausgewählt.

Dieser Bezug wird bei jedem Kriterium herausgearbeitet. Schließlich werden fachdidaktische Kriterien für historisches Lernen mit Lernaufgaben eruiert.

7.1 Kriterien aus der Theorie historischen Lernens

Aus der Theorie historischen Lernens können folgende Kriterien für historisches Lernen mit Lernaufgaben abgeleitet werden:

Gegenwartsorientierung – arbeitet zeitliche Veränderungen zur Orientierung auf

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss die zeitlichen Veränderungen, denen die Schüler*innen in ihrer gegenwärtigen, menschlichen Lebenspraxis ausgesetzt sind, aufarbeiten (vgl. Rösen, 2008, S. 75). Zeitlicher Wandel ruft Orientierungsbedarf hervor. Er entwickelt sich aus den Diskrepanzen zwischen Zeiterfahrung und zeitbezogenen Absichten. Diese entstehen zum einen durch Zeiterfahrungsdruck, der entsteht, wenn Veränderungen den bisherigen Deutungsmustern von Zeiterfahrung nicht entsprechen. Eine subjektiv überraschende, unerwartete Veränderung tritt dann ein. Zum anderen entwickeln sich Diskrepanzen aus Zeiterwartungsüberschüssen. In diesem Fall schießen Erwartungen von zeitlichen Entwicklungen über Erfahrungen von zeitlichen Veränderungen hinaus. Eine subjektiv als lange überfällig empfundene Entwicklung findet statt. Auch kann die Faszination der Alterität der Vergangenheit Orientierungsbedarf auslösen. Ein Stück der eigenen Lebenswelt fällt in diesem Fall durch sein Anderssein, mit dem es eine andere Zeit anzeigt, auf (vgl. Rösen, 2008, S. 77). Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss die Lernenden unterstützen, jene Veränderungen so aufzuarbeiten und zu deuten können, dass sie ihr Handeln im Wandel sinnhaft orientieren.

Zeitzusammenhang – verbindet Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss einen „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis“ (Jeismann, 1978, S. 55) herstellen. Da das Geschichtsbewusstsein eine dynamische Größe ist, bedarf es für jenen Zusammenhang „nicht unbedingt umwälzender historischer Neuentdeckungen; auch veränderte Gegenwartserfahrungen oder Zukunftserwartungen können Veränderungen des Geschichtsbewusstseins bewirken.“ (Schönemann, 2012, S. 104).

Forschung – arbeitet methodisch Erfahrungen der Vergangenheit in Sinnvermutungen ein

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss Schüler*innen die Möglichkeit geben, ihre Orientierungsbedürfnisse als Sinnvermutungen auf das Erfahrungspotenzial der Erinnerung an die Vergangenheit zu richten (vgl. Rüsen, 2008, S. 78). Sinnvermutungen lenken den Blick auf die Sachverhalte, die zu erforschen sind (vgl. Rüsen, 2013, S. 72). Erfahrungen der Vergangenheit werden in die Vermutungen eingearbeitet und dadurch als bedeutungsvoll qualifiziert (vgl. Rüsen, 2008, S. 78). Befunde werden forschend so in einen Deutungsrahmen eingesetzt. Auf diese Weise können sie ihn methodisch prüfen und verändern (vgl. Rüsen, 2013, S. 73). Hier vollziehen Lernende die Sachanalyse und fällen das Sach- und Werturteil (vgl. Jeismann, 2000, S. 63 f.). Durch die Methode gewinnt das Wissen seinen spezifischen Geltungsanspruch der rationalen Überprüfbarkeit und intersubjektiven Plausibilität. (vgl. Rüsen, 2013, S. 74 f.). Die Abhängigkeit der historischen Erkenntnis von kontextbestimmten Deutungshinsichten und deren Sinnkriterien bleibt jedoch grundlegend (vgl. Rüsen, 2013, S. 75). „Nicht an einer ‚gültigen‘ Geschichtsvorstellung, sondern am Bemühen um empirische Zuverlässigkeit, abwägende Urteilsbildung und Reflexion der Wertungen und Perspektiven“ (Jeismann, 1997, S. 43) lässt sich dieser Prozess messen.

Narrativität – regt zum historischen Erzählen an

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss Schüler*innen dazu anregen, historisch zu erzählen. Damit ist der kommunikativ vollzogene mentale Vorgang gemeint, in dem ein innerer Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis operativ erstellt wird (vgl. Rüsen, 2008, S. 76), da die Spannung zwischen den drei Zeitdimensionen das Geschichtsbewusstsein in dieser eigentümlichen, narrativen Denkstruktur als Art und Weise seiner Erinnerungsleistung austrägt (vgl. Rüsen, 1994, S. 18). Informationen und Erklärungen vergangenen Geschehens werden erst historisch, „wenn sie einen Stellenwert in der Vorstellung eines Zeitverlaufs bekommen, der die Vergangenheit sinn- und bedeutungsvoll mit der Zukunft verbindet. Diesen Stellenwert bekommen sie nur im Zusammenhang einer ‚Geschichte‘, einer historischen Darstellung.“ (Rüsen, 2013, S. 76). Historisches Erzählen ist die Kulturpraktik, in der sich Geschichtsbewusstsein materialisiert (vgl. Lücke, 2012, S. 137). Dazu gehören dann auch Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil (vgl. Gautschi, 2009, S. 46). Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss somit die Voraussetzungen für historisches Erzählen schaffen.

Reflexivität – reflektiert die Perspektivität historischer Erkenntnis

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss zur „Reflexibilität“ (Jeismann, 1997, S. 43) veranlassen. Diese auf sich selbst zurückgewendete Aufmerksamkeit nimmt die Reichweite und die Grenzen der eigenen Deutungen in den Blick. Sie ermöglicht auch das Abwägen des relativen Rechts anderer Deutungen der gleichen Vergangenheit. Sie beinhaltet das Wissen, dass die Rekonstruktion von Vergangenheit notwendig an die Erkenntnismöglichkeiten, Deutungswünsche und lebensweltlichen Fragestellungen einer Gegenwart gebunden ist (vgl. Jeismann, 1997, S. 42 f.). Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss diese Reflexivität auslösen.

Sinnbildung – befähigt, Sinn über Zeiterfahrung zu bilden

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss die Fähigkeit zur narrativen Sinnbildung über Zeiterfahrung bei Schüler*innen fördern (vgl. Rüsen, 2008, S. 79). Jene synthetisieren in Erzählungen die drei Zeitdimensionen in die Vorstellung eines übergreifenden Sinns. Sie berichten nicht, sondern versehen ihre Erzählungen immer schon mit einer Richtungsbestimmung, einer zeitspezifischen Orientierungsgröße (vgl. Rüsen, 2008, S. 76), denn sie narrativieren eine in Sach- und Werturteil stets vorhandene Verständnisrichtung (vgl. Rüsen, 1982, S. 147). Das Geschichtsbewusstsein erlernt in diesem Erzählprozess, immer komplexere Formen narrativen Sinns über Zeiterfahrung zu bilden. Es handelt sich um einen selbstreflexiven Prozess, um ein Lernen des Lernens. Historisches Lernen ist in dieser reflexiven, zugespitzt didaktischen Form ein Prozess, in dem sich die Prozessualität des historischen Lernens sukzessive entfaltet (vgl. Rüsen, 2008, S. 79). In dieser prozessualen Entfaltung durchläuft das Geschichtsbewusstsein die Lernformen der traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Sinnbildung über Zeiterfahrung (vgl. Rüsen, 2008, S. 81–85). Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss diesen „Gang durch die vier Lernformen“ (Rüsen, 2008, S. 114) fördern.

Erfahrungsraum – bietet Zugriff auf die Geschichtskultur

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss den Schüler*innen Erfahrungsraum gewähren. Das kognitive Bezugssystem, das das Geschichtsbewusstsein ausmacht, entsteht durch Entwicklungserfahrungen. In diesen Entwicklungserfahrungen wird die mentale Struktur des Individuums ausgebildet (vgl. Pandel, 1987, S. 132). Erfahrungsbezug zeichnet jede Sinnbildung über Zeiterfahrung aus. „Traditionelle Deutungsmuster sind [zum Beispiel] eher erfahrungsarm und werden durch Erfahrungszuwach in exemplarische transformiert.“ (Rüsen, 2008, S. 106). Grundsätzlich ist das Ziel lernend verarbeiteter Zeiterfahrung, dass

Deutungsmuster des Geschichtsbewusstseins dabei geöffnet oder offen gehalten werden. Erfahrung von Zeitunterschieden sollen die Selbstverständlichkeiten von Deutungen und Orientierungen problematisieren und jene Deutungen und Orientierungen durch Lernerfahrungen verändern. Und sei es nur insofern, als dass sie den Modus von Selbstverständlichkeiten verlieren und begründbar werden (vgl. Rüsen, 2008, S. 106). Um Geschichtsbewusstsein zu fördern, braucht Unterricht somit die Gelegenheit, verschiedene Zugriffe auf die Geschichte einzuüben und vertiefend bei Kontroversen zu verweilen (vgl. Jeismann, 2000, S. 70 f.). Bereitstellen kann diesen Erfahrungsraum die Geschichtskultur, die „Geschichte in der *gegenwärtigen* Lebenswelt, die die Schülerinnen und Schüler heute umgibt“ (Pandel, 2012, S. 150), verarbeitet.

7.2 Kriterien aus der Allgemeinen Didaktik

Im Folgenden werden allgemeindidaktische Kriterien dargelegt, die fokussiert historisches Lernen fördern. Kriterien, die keinen direkt erkennbaren Bezug hierzu aufweisen, werden nicht erläutert. Um historisches Lernen mit Lernaufgaben zu fördern, müssen nachstehende allgemeindidaktischen Kriterien erfüllen werden:

Sprachzugang – ist sprachlich verständlich und fördert, Sprache zu verstehen und zu nutzen

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss den Zugang zu Sprache fördern und öffnen, da Geschichtsunterricht „der institutionalisierte Lernort [ist], an dem Schüler*innen die Sprache und das Sprechen über Geschichte Lernen und historisches Erzählen als identitätsrelevante Ressource erfahren sollten.“ (Handro, 2020, S. 97 f.). Dazu müssen Lernaufgaben sprachlich „verständlich“ (Blömeke et al., 2006, S. 331) formuliert sein und sie müssen im Geschichtsunterricht als „Sprachfach“ (Heuer et al., 2010, S. 83) Sprachbarrieren in Quellen abbauen. Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss Schüler*innen dazu befähigen, Sprache selbst produktiv in Erzählungen zu verwenden (hierzu ausführlich zum Beispiel Rüsen, 2008).

Gestaltungsfreiraum – gewährt den Lernenden Eigenständigkeit

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss Gestaltungsfreiräume gewähren. Lernende sind autonome Subjekte. Ihnen ist einerseits ein möglichst großer Gestaltungsfreiraum zu gewähren. Andererseits muss für sie Unterricht binnendifferenziert gestaltet sein (vgl. Wenzel, 2012, S. 23). „Werden Schülerinnen und Schüler als erkennende Subjekte im

Geschichtsunterricht ernst genommen, so bedeutet dies, dass Spielräume geschaffen werden müssen, die die Bearbeitung eigenständiger Fragen unter Nutzung der jeweils vorliegenden individuellen und sozialen Ressourcen ermöglichen und zulassen“ (Waldis, 2013, S. 146). So können sich die Lernenden auf ihre Art und Weise in den Erwerb historischer Erfahrung einbringen. Sie durchleben dann einen Subjektivitätszuwachs. Zum einen auf der quantitativen Ebene, auf der sich der zeitliche Umfang vergangener Lebensformen, die eine Rolle zur Selbstdefinition spielen, ausdehnt. Zum anderen auf der qualitativen Ebene, indem jenen Lebensformen eine Veränderungsrichtung entnommen wird (vgl. Rösen, 2008, S. 88 f.).

Kognitive Qualität – bietet eine angemessen offene Strukturierung

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss so beschaffen sein, dass die Anforderungen knapp über den bereits vorhandenen generellen intellektuellen Fähigkeiten liegen (vgl. Blömeke, 2006, S. 331). Für historisches Lernen unter inklusiven Bedingungen muss eine Lernaufgabe angemessen offen vorstrukturiert sein. Kleinschrittige, hoch differenzierte und gelenkte Aufgaben sowie sprachlich und gestalterisch extrem elementarisierte Materialien sind für dieses Ziel einerseits wichtig als unterstützende Angebote. Sie helfen mit einer „grundsätzlich komplexen Aufgabe umzugehen, Materialien zu erschließen, eigene Deutungen zu formulieren und zu präsentieren, mit anderen über das Thema und das eigene Denken zu kommunizieren.“ (Körper, 2020, S. 257). Andererseits sollte auf diese Art der Aufgabenaufbereitung verzichtet werden, wenn es „für einzelne oder alle Lernenden den einzigen Zugang zum Gegenstand, Thema und zum Denken“ (Körper, 2020, S. 257) darstellt und für sie passgenau zugeschnitten wird, denn dann nimmt es den Lernenden das Denken weitgehend ab (vgl. Körper, 2020, S. 257). Erst wenn die kognitive Qualität beim historischen Lernen angemessenen ist, lernen Schüler*innen kompetenzorientiert, da es sich dabei um kreativ und langfristig angelegte Problemlösefähigkeiten handelt (vgl. Heuer et al., 2010, S. 83). Diese Bedingung muss auch in historisches Lernen mit Lernaufgaben integriert werden.

Schüler*innenorientierung – spricht ein Bedürfnis der Lernenden an

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss sich an den Lernenden orientieren. Es muss ein Bedürfnis der Schüler*innen ansprechen (vgl. Blömeke, 2006, S. 331). „Schülerorientierung ist der Sammelbegriff für alle unmittelbar auf den Unterricht bezogenen methodischen Maßnahmen, die die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler [...] in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen“ (Dehne, 2006, S. 159). Das Nachdenken über Vergangenes ist dann „so anzulegen, dass den [Lernenden] erkennbar

und nachvollziehbar ist, was dieses Nachdenken über Vergangenes mit ihrer Gegenwart und Zukunft zu tun hat“ (Bergmann, 2007, S. 91–94). Historisches Lernen muss entschieden die Subjektivität der Betroffenen in die diachrone Orientierung menschlicher Lebenspraxis einbringen (vgl. Rösen, 2008, S. 107). In diesem Sinne geht es dann auch darum, die Lernenden zur Selbsttätigkeit, zur eigenen Produktivität in der deutenden Aneignung der historischen Erfahrung zu befähigen. Paradox gesagt: Sie sollen angeleitet werden, sich ohne Anleitung anderer im Zeitverlauf ihrer Welt zurechtzufinden (vgl. Rösen, 2008, S. 107). Auch historisches Lernen mit Lernaufgaben muss zu dieser Selbsttätigkeit anregen.

Kooperation – tauscht Geschichtsbilder und -vorstellungen aus

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss den „Austausch mit dem jeweils anderen und seinen Geschichtsbildern und -vorstellungen aufbauen. Denn Erzählungen lassen sich nur durch andere Erzählungen hinterfragen und dekonstruieren.“ (Heuer 2012, S. 453). Mit diesem „Intersubjektivitätszuwachs“ (Rösen, 2008, S. 89) entwickelt sich reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Dafür muss erzählender Geschichtsunterricht den Schüler*innen zum einen ermöglichen, in kongenialen Prozessen erzählte Geschichte und Geschichten zu zerlegen. Zum anderen muss er ihnen die Möglichkeiten geben, diesen Unterricht durch eigene Erzählungen zu gestalten (vgl. Heuer, 2012, S. 453). Findet Kooperation hier in einem „Kontext der Anerkennung“ (Heuer et al., 2010, S. 88) statt, ist Raum für „inklusives Geschichtslernen“ (Körper, 2020, S. 406) geschaffen. Historisches Lernen fördert auf diese Weise die tatsächliche und wertschätzende Anerkennung der Verschiedenheit aller Schüler*innen, die auf dem Zugang für alle Lernenden zum historischen Denken der jeweils anderen beruht (vgl. Körper, 2020, S. 406). Somit muss historisches Lernen mit Lernaufgaben Raum für Kooperation bieten.

7.3 Kriterien aus der Geschichtsdidaktik

Aus geschichtsdidaktischer Sicht müssen für historisches Lernen mit Lernaufgaben folgende Kriterien erfüllt sein:

Multiperspektivität – wechselt in damalige und heutige Sichtweisen

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss das fachdidaktische Prinzip der Multiperspektivität befördern. Darunter sind „drei Ausdrucksformen von Perspektivität“ (Bergmann nach Lücke, 2012, S. 285) zu verstehen:

„*Multiperspektivität* der aus der Vergangenheit erhaltenen Quellen der Menschen, die in einem historischen Sachverhalt, denkend, handelnd und leidend verstrickt waren.

Kontroversität der von späteren Betrachtern und Forschern vorgelegten Darstellungen über einen historischen Sachverhalt.

Pluralität der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen und kontroversen Darstellungen bilden“ (Bergmann nach Lücke, 2012, S. 285).

So wird die geschichtstheoretische Prämisse der Perspektivität jeder historischen Erkenntnis in die Konzeptionierung historischen Lernens einbezogen. Dieser Schritt ermöglicht, Operationen historischen Denkens und historischer Erkenntnis zu formulieren (vgl. Lücke, 2012, S. 285). Auf geschichtstheoretischer Ebene bewahrt Multiperspektivität davor, „nur bestimmte Ausformungen für ‚richtiges‘ Geschichtsbewusstsein“ zu halten“ (Pandel, 1987, S. 131).

Konstruktivität – erschließt den Konstruktcharakter von Geschichte

Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss den Konstruktcharakter von Geschichte hervorheben. Als Prinzip des historischen Erkennens (vgl. Hasberg, 2005, S. 700) ist Konstruktivität ein wichtiger Bestandteil historischen Denkens und Lernens. Vor dem Hintergrund pluraler inklusiver Gesellschaften bedeutet dies, dass die methodisierte Überlieferung überkommener, meist nationaler und bürgerlicher Masternarrativen nicht mehr ausreicht (vgl. Körber, 2020, S. 406). Historisches Lernen mit Lernaufgaben muss die Abkehr von der Praxis der simplen Vermittlung solcher Masternarrativen fördern und den Konstruktcharakter von Geschichte verdeutlichen. Diesen erschließen Schüler*innen „in einem Prozess des Befragens und Auswertens von Überresten und Überlieferungen unter Einnahme einer bestimmten Perspektive“ (Waldis, 2013, S. 146). Zugleich erschließen sie sich damit funktionales historisches Orientierungswissen interdisziplinär. „Wird vom Konstruktcharakter von Geschichte und damit von einem sich stetig verändernden Wissenskörper in Abhängigkeit zum Erkenntnisinteresse des deutenden Subjekts ausgegangen und einbezogen, dass historisches Wissen sich häufig in Narrationen darstellt“ (Waldis, 2013, S. 158), muss historisches Lernen mit Lernaufgaben auch diese interdisziplinäre Ausprägung berücksichtigen.

Aus der Theorie historischen Lernens sowie allgemein- und geschichtsdidaktischer Sicht lassen sich 14 Kriterien für historisches Lernen mit Lernaufgaben eruieren. Es wurden ausschließlich allgemeindidaktische Kriterien berücksichtigt, die fokussiert historisches Lernen mit Lernaufgaben fördern. Empirisch sind die aus der Theorie historischen Lernens

ermittelten sechs Kriterien noch zu fundieren. Über ihre Qualität und Spannweite kann in dieser Hinsicht keine Aussage getroffen werden. In Anknüpfung an das obige Unterkapitel „Lernaufgaben als Lösungsansatz“ kann festgestellt werden, dass Lernaufgaben gemäß der Definition nach Sieberkrob/Lücke (2020, S. 424) passgenau für historische Lernkriterien sind. Sie lassen sich mit ihnen vereinbaren. Im Folgenden werden die Kriterien in Form eines Kriterienkatalogs gebündelt.

7.4 Kriterienkatalog

Die zuvor dargelegten Kriterien stehen weitgehend in einem Interdependenzverhältnis zueinander und weisen Schnittmengen auf. Da das fachdidaktische Prinzip der Multiperspektivität „die geschichtstheoretische Prämisse der Perspektivität jeder historischen Erkenntnis [...] in die Konzeptionierung historischen Lernens integriert“ (Lücke, 2012, S. 285), wird das Kriterium ‚Reflexivität – reflektiert die Perspektivität historischer Erkenntnis‘ im Kriterienkatalog nicht gesondert aufgeführt. Weitere wechselseitige Abhängigkeiten und Überschneidungen sind nicht derart stark ausgeprägt, dass Kriterien im Wesentlichen kombinierbar sind. Für historisches Lernen mit Lernaufgaben sind somit die folgenden 13 Kriterien relevant:

1. Gegenwartsorientierung – arbeitet zeitliche Veränderungen zur Orientierung auf
2. Zeitzusammenhang – verbindet Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis
3. Forschung – arbeitet methodisch Erfahrungen der Vergangenheit in Sinnvermutungen ein
4. Narrativität – regt zum historischen Erzählen an
5. Sinnbildung – befähigt, Sinn über Zeiterfahrung zu bilden
6. Erfahrungsraum – bietet Zugriff auf die Geschichtskultur
7. Sprachzugang – ist sprachlich verständlich und fördert, Sprache zu verstehen und zu nutzen
8. Gestaltungsfreiraum – gewährt den Lernenden Eigenständigkeit
9. Kognitive Qualität – bietet eine angemessen offene Strukturierung
10. Schüler*innenorientierung – spricht ein Bedürfnis der Lernenden an
11. Kooperation – tauscht Geschichtsbilder und -vorstellungen aus
12. Multiperspektivität – wechselt in damalige und heutige Sichtweisen
13. Konstruktivität – erschließt den Konstruktcharakter von Geschichte

Der Kriterienkatalog bestimmt 13 Kriterien, die für historisches Lernen mit Lernaufgaben bedeutend sind. Abschließend wird der Kriterienkatalog auf ein Anwendungsbeispiel bezogen.

8. Anwendungsbeispiel

Im Folgenden wird der entwickelte Kriterienkatalog zu einem Beispiel in Beziehung gesetzt. Dazu wird der Aufgabentext vorgestellt und kurz kommentiert. Im Anschluss wird die Lernaufgabe mit dem Kriterienkatalog verbunden. Das Beispiel knüpft an den Aufbau und Methoden der Lernaufgabe „Der Friedensvertrag von Versailles“ (Sieberkrob/Brunzlow, 2017, S. 7–16) an.

8.1 Lernaufgabe: Der 12. Oktober – Feiertag oder Trauertag oder was?

Vorab ist zu dem Beispiel zu sagen, dass kein Bezug zu einer realen Lerngruppe existiert. Er wird konstruiert. Dieser Umstand beeinflusst besonders stark die Themenbestimmung, die „Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein“ (Mayer et al., 2012, S. 383) curricular verortet. Es wird dazu angenommen, die Lernenden hätten sich zu den Fragen „Worüber wollt ihr mehr erfahren?“ und „Was kam euch vielleicht in letzter Zeit den Nachrichten komisch vor?“ Gedanken gemacht. Die Lerngruppe wäre im Zusammenhang der aktuellen Proteste in den USA gegen Rassismus auf die zahlreichen Denkmalstürze von historischen Protagonisten des Kolonialismus gekommen.⁵ In diesem Zusammenhang würde das folgende Beispiel für historisches Lernen mit Lernaufgaben Sinn ergeben.

Die Lernaufgabe besteht aus drei Teilaufgaben und mündet als finales Lernprodukt in die Bildinterpretation eines *instagram posts* zu dem *hashtag* #12deoctubre oder #columbusday. Zum Auftakt in die Lernaufgabe wird den Schüler*innen gezeigt, was sie, je nach Lerntempo, in den nächsten zwei bis drei Doppelstunden erwartet und was sie als finales Produkt erarbeiten sollen.

5

<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/ikonoklasmus-an-statuen-von-colston-kolumbus-und-koenig-leopold-ii-von-belgien-16816545.html>, (16.07.2020, 16:07 Uhr).

Aufgabenstellung: Der 12. Oktober – Feiertag oder Trauertag oder was?

Die Europäer eroberten den amerikanischen Kontinent. Die Ankunft Kolumbus am 12. Oktober 1492 ist der Auftakt dieser Eroberung.

Wer traf am 12. Oktober 1492 auf wen und wie wird dieses Ereignis heute wahrgenommen? Um diese Fragen zu beantworten, lautet die übergreifende Aufgabenstellung:

➤ Interpretiere einen *instagram post* zum 12. Oktober. Beachte dabei den historischen Hintergrund. Hierfür bearbeitest du verschiedene Teilaufgaben und nährst dich so der Interpretation Schritt für Schritt an.

Der Einstieg in die Bearbeitungsphase der Lernaufgabe erfolgt in Teilaufgabe I über eine Bildinterpretation der Ankunft Kolumbus auf Guanahani oder der Ankunft Cortés im Reich der Aztek*innen. Hierbei sind die Absichten von Kolumbus und Cortés sowie die unterschiedlichen Darstellungen der Einwohner*innen Amerikas zu erkennen.

Teilaufgabe I: Einstieg durch Bildanalyse

Wählt in Partner*innenarbeit eines der beiden Bilder (M1, M2) und untersucht es. Haltet eure Ergebnisse in Stichpunkten fest. Geht dabei mithilfe des Methodenblatts und der Worthilfen so vor:

- Schaut euch das Bild an und beschreibt was ihr seht. Nur was ihr beschreibt, könnt ihr später verwenden.
- Ermittelt den Kontext und ordnet das Bild darin ein.
- Untersucht die Perspektive. Überlegt, wer hier etwas zeigt, was er*sie zeigt und wie er*sie es darstellt.

Vergleicht und prüft mit einer anderen Gruppe (M1+M2) eure Ergebnisse. Schreibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede erneut als Stichpunkte auf.

In Teilaufgabe II untersuchen die Schüler*innen eine Textquelle, die die Ankunft der Spanier im Reich der Aztek*innen thematisiert. Hierbei sind die Sichtweisen zu diesem Ereignis um die aztekischen Perspektiven zu erweitern.

Teilaufgabe II: Quellenanalyse

Wählt in Partner*innenarbeit eine der beiden Textquellen (Q1, Q2) und untersucht sie. Haltet eure Ergebnisse in Stichpunkten fest. Nehmt die Worthilfen zur Unterstützung. Geht dabei so vor:

- Lest die Quelle.
- Ermittelt den Kontext und ordnet die Quelle darin ein.
- Untersucht die Perspektive. Sucht Informationen im Text zur Lebensweise der Aztek*innen und zu ihrer Sicht auf die Spanier.

➤ Prüft, inwiefern die Textquelle eure Annahmen zu den vorherigen Bildquellen bestätigt oder widerlegt. Nehmt dazu die Stichpunkte aus der Gruppenarbeit in Teilaufgabe I zur Hilfe.

Bildet erneut Gruppen (Q1+Q2) und vergleicht und prüft eure Ergebnisse untereinander.

In Teilaufgabe III interpretieren die Schüler*innen einen aktuellen *instagram post* zum 12. Oktober. Hierbei sind die verschiedenen Sichtweisen zu diesem Tag zu erkennen und historisch zu begründen.

Teilaufgabe III: Interpretation *instagram post*

Der Tag der Ankunft Kolumbus am 12. Oktober 1492 wird heute in vielen Ländern Amerikas als Nationalfeiertag gefeiert.

Wähle einen *instagram post* (R1, R2, R3, R4, R5) zum 12. Oktober und interpretiert ihn. Schreibt eine Bildinterpretation. Geht dabei mithilfe des Methodenblatts und der Worthilfen so vor:

➤ Schau dir den *instagram post* an und beschreibe was du siehst. Nur was du beschreibst, kannst du später verwenden.

➤ Ermittle den Kontext und ordnet den *post* darin ein.

➤ Untersuche, wer hier wo etwas veröffentlicht hat und wie die Ereignisse am 12. Oktober 1492 erinnert werden.

➤ Interpretiere den *instagram post* zum 12. Oktober. Beachte dabei den historischen Hintergrund. Denke daran, am Ende der Bildinterpretation ein wertendes Urteil aus deiner Perspektive zu diesem Tag zu schreiben, mit dem du die Ausgangsfrage "Der 12. Oktober – Feiertag oder Trauertag oder was?" beantwortest.

➤ Findet euch danach in durchmischten Dreiergruppen zusammen. Stellt euch eure Bildinterpretationen vor. Tauscht eure Meinungen aus und spricht darüber, wie rational und plausibel sie sind.

➤ Überlegt dann, was der 12. Oktober – damals und heute – mit den aktuellen Denkmalstürzen zu tun hat.

Im Anschluss an Teilaufgabe III wird die Lernaufgabe nachbesprochen. Dabei können die Schüler*innen einerseits sammeln, was sie inhaltlich neu, überraschend oder interessant fanden. Andererseits formulieren sie, was ihnen während der Vorbesprechung und der Durchführungsphase methodisch am meisten geholfen hat, etwas Neues zu lernen.

8.2 Bezug der Lernaufgabe zum Kriterienkatalog

Im Folgenden werden die Kriterien mit der zuvor dargestellten Lernaufgabe verbunden.

Gegenwartsorientierung – arbeitet zeitliche Veränderungen zur Orientierung auf

Von der Gegenwartsorientierung der Lernenden im Anwendungsbeispiel auszugehen ist nur sehr bedingt möglich, da kein Bezug zu einer realen Lerngruppe besteht. Zeitliche Dissonanzerfahrungen des individuellen Geschichtsbewusstseins können lediglich über geschichtskulturelle Inhalte vermutet werden.

Zeitzusammenhang – verbindet Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis

Die aktuellen *instagram posts* veranlassen dazu, Ereignisse während der Ankunft der Spanier in Amerika zu deuten und machen einen zukünftigen geschichtskulturellen Umgang dem 12. Oktober erwartbar.

Forschung – arbeitet methodisch Erfahrungen der Vergangenheit in Sinnvermutungen ein

Die Lernenden richten eine konstruierte Frage an Bild- und Textquellen. Relevante Befunde aus Bildbeschreibung und Informationssuche im Text sowie den historischen und derzeitigen Kontexten der Quellen werden in die Antwort auf die Frage eingearbeitet. Die Ergebnisse werden verglichen und geprüft.

Narrativität – regt zum historischen Erzählen an

Die Lernenden erzählen in Form einer Bildinterpretation eine Geschichte, in der sie die unter dem Kriterium „Zeitzusammenhang“ beschriebene zeitliche Verbindung narrativieren.

Sinnbildung – befähigt, Sinn über Zeiterfahrung zu bilden

Die Lernenden bilden in ihrer Bildinterpretation über den 12. Oktober Sinn. Sie formen ihn als traditionale, exemplarische, kritische oder genetische Verständnisrichtung. Der Deutungsspielraum in Material und Aufgabenstellung ist offen gehalten, da sich das Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen in individuell unterschiedlichen Lernformen befindet.

Erfahrungsraum – bietet Zugriff auf die Geschichtskultur

Die Lernenden erhalten durch die Lernaufgabe Zugriff auf Geschichte in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt. Soziale Medien und öffentliche Berichterstattung lösen Erfahrungen von Zeitunterschieden bei ihnen aus. Die Schüler*innen setzen sich mit ihnen auseinander und gewinnen dabei an Erfahrung.

Sprachzugang – ist sprachlich verständlich und fördert, Sprache zu verstehen und zu nutzen

Die Lernaufgabe ist in klarer Sprache formuliert. Die Quellen wären je nach Lerngruppe sprachlich vorentlastet und die *instagram posts* übersetzt. Zur Bildinterpretation würden die Lernende auf ein aufgabenübergreifendes Methodenblatt zurückgreifen. Es würde die Struktur der Interpretation veranschaulichen und die Lernenden über die in den jeweiligen Textabschnitten unterzubringenden Informationen informieren. Zudem würde es passende Redemittel enthalten.

Gestaltungsfreiraum – gewährt den Lernenden Eigenständigkeit

Ohne den realen Bezug zu einer Lerngruppe ist der Gestaltungsfreiraum nur schwer zu bemessen. Die Lernenden wählen jedoch frei zwischen verschiedenen Materialien, wobei Textquellen und *instagram posts* unterschiedlich hohe Anforderungen an sie stellen. Damit bringen sie sich auf ihre Art und Weise in den Erwerb historischer Erfahrung ein.

Kognitive Qualität – bietet eine angemessen offene Strukturierung

Ohne den realen Bezug zu einer Lerngruppe kann die Passgenauigkeit der kognitiven Qualität nicht bestimmt werden. Es wurde versucht, die Lernaufgabe angemessen offen vorzustrukturieren. Sie enthält aufeinander aufbauende, vorstrukturierte Teilaufgaben, die methodisch und sprachlich vorentlastet sind. Andererseits verwendet sie Operatoren aus verschiedenen hohen Anforderungsbereichen und gewährt Wahlmöglichkeiten in leicht differenziertem Material. Inwiefern kognitive Anreize für historisches Lernen dadurch angemessen sind, bleibt ohne reale Lerngruppe offen.

Schüler*innenorientierung – spricht ein Bedürfnis der Lernenden an

Die Lernenden stehen mit ihren individuellen Lernprozessen im Mittelpunkt der Lernaufgabe. Sie orientiert sich an ihrer gegenwärtigen Lebenswelt. Die Schüler*innen werden angeleitet, sich ohne die Anleitung anderer im Zeitverlauf ihrer Lebenswelt zurechtzufinden, indem sie

Zeiterfahrung selbst lernen zu deuten. Für eine stärkere Verbindung mit dem Kriterium fehlt auch hier der Bezug zu einer realen Lerngruppe.

Kooperation – tauscht Geschichtsbilder und -vorstellungen aus

Die Lernenden tauschen sich in den verschiedenen Partner*innen- und Gruppenarbeitsphasen über fremde Geschichtsbilder und -vorstellungen von heutigen und damaligen Einwohner*innen Amerikas und heutigen und damaligen Spanier*innen aus. Ebenso sprechen sie untereinander über ihre eigenen Interpretationen des Nationalfeiertags am 12. Oktober.

Multiperspektivität – wechselt in damalige und heutige Sichtweisen

Die Lernenden arbeiten mit Darstellungen von späteren Betrachter*innen über die Ankunft Kolumbus auf Guanahani und die Cortés im Reich der Azteken. Diese Perspektiven werden erweitert. Erstens um die Sicht der Aztek*innen auf die Spanier in Form von Quellen von Spaniern, die in jene Ankunft verstrickt waren. Zweitens um gegenwärtige Darstellungen, die im Zusammenhang mit der Ankunft Kolumbus stehen. Die Lernenden entwickeln verschiedene Ansichten über die beiden historischen Sachverhalte und ihre gegenwärtige Bedeutung. Im Austausch loten sie Reichweite und Grenzen ihrer und anderer Deutungen aus.

Konstruktivität – erschließt den Konstruktcharakter von Geschichte

Die Lernenden werten aufgrund einer Frage verschiedene Bild- und Textquellen aus. Sie untersuchen sie auf ihre verschiedenen Perspektiven hin und erschließen damit den Konstruktcharakter von Geschichte.

Der Kriterienkatalog konnte weitgehend mit einem Anwendungsbeispiel in Beziehung gesetzt werden. Jedoch fehlte für die vollständige Umsetzung aller Kriterien der Bezug zu einer realen Lerngruppe. Es beeinflusste die Verknüpfung mit den Kriterien „Gegenwartsorientierung“, „Gestaltungsfreiraum“, „kognitive Qualität“ und „Schüler*innenorientierung“.

9. Fazit

Zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs für historisches Lernen mit Lernaufgaben lässt sich abschließend festhalten, dass historisches Lernen im Geschichtsunterricht auf ungünstige Bedingungen trifft. Die Grundkonzeption des Geschichtsunterrichts ist kommunikativ verengt und weist eine Schlagseite zur Allgemeinen Didaktik auf. Aktuelle Herausforderungen betreffen vor allem die Fragen nach Inklusion und Sprache sowie die Art der kognitiven Aktivierung der Lernenden. Lernaufgaben sind in diesem Zusammenhang ein effektives Lösungsmittel.

Bislang hat die Geschichtsdidaktik keine klare normative Theorie historischen Lernens formuliert. Was die zentralen Kennzeichen seiner Struktur und Lernprozesse sind, konnte dennoch aufgrund zahlreicher Gemeinsamkeiten herausgestellt werden. In Bezug auf die vier Lernformen des Geschichtsbewusstseins nach Rösen ist strittig, inwiefern es sich tatsächlich um mehr oder weniger fortgeschrittene Typen der Sinnbildung handelt.

Das Geschichtsbewusstsein ist in seinen besonderen Entwicklungsformen und -phasen bislang kaum empirisch überprüft worden. Dies hängt auch damit zusammen, dass es keine Entwicklungstheorie über das Geschichtsbewusstsein durch historisches Lernen gibt. Die deutschlandweit einflussreichen Lehren Jeismanns sind durch ihre Komplexität der empirischen Prüfung unzugänglich; das Forschungsparadigma Rösens ist theoretisch kaum dafür ausgelegt und konnte bislang nicht in der für die Empirie nötiger Trennschärfe bestätigt werden.

In der Allgemeinen Didaktik und der Geschichtsdidaktik wurde bereits begonnen, die Qualität von Aufgaben zu erforschen und zu modellieren. Die allgemeindidaktische Forschung gibt in Form eines Merkmalskatalogs und eines Kategoriensystems durchaus wichtige Anregungen für den Zusammenhang der Arbeit, liefert jedoch an sich wenige Anregungen für spezifisch historische Lernprozesse. Welche Prozesse Lernaufgaben für spezifisch historisches Lernen fördern müssen, geht auch aus den fachdidaktischen Ausführungen unzureichend hervor. Die verschiedenen Kriterien und Modelle zu historischen Lernaufgaben gehen nur knapp über den allgemeindidaktischen Forschungsstand hinaus und fügen eine Domänenspezifik meist additiv und allgemein diesen hinzu. Bedingungen und Merkmale des historischen Denkens und Lernens werden auf diese Weise kaum in Gänze erfasst. Auch die empirische Befundlage zu Lernaufgaben im Geschichtsunterricht ist punktuell. Es existieren in der Geschichtsdidaktik deutliche Desiderate. Sie geben Anlass dazu, einen Kriterienkatalog für historisches Lernen mit Lernaufgaben zu entwickeln.

Welche Kriterien durch die Theorie historischen Lernens und aus allgemein- und fachdidaktischer Perspektive zu erfüllen sind, wurde eruiert. Während der Kriterienbildung wurden ausschließlich allgemeindidaktische Kriterien berücksichtigt, die fokussiert historisches Lernen mit Lernaufgaben fördern. Insgesamt wurden 13 Kriterien ausfindig gemacht. Empirisch sind die sechs aus der Theorie historischen Lernens ermittelten Kriterien noch zu fundieren. Der entwickelte Kriterienkatalog wurde mit einem Beispiel in Beziehung gesetzt, allerdings fehlte für eine stringente Umsetzung der Bezug zu einer realen Lerngruppe.

Es hat sich im Laufe der Arbeit herausgestellt, dass für historisches Lernen Lernaufgaben nicht zwingend erforderlich sind. Gleichzeitig sind sie eine probate Methode, um historisches Lernen erfolgreich auf den Weg zu bringen. Bei der Unterrichtsgestaltung erleichtern die identifizierten Kriterien den Lehrkräften, das Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen zu entwickeln.

Es bestehen weitere Fragestellungen, die an dieser Stelle nicht bearbeitet werden können, aber sicherlich später im Interesse einer Doktorarbeit wären.

Vorerst wäre der nächste Schritt, den Kriterienkatalog zu modellieren. Dabei könnte es von Interesse sein, einzelne Kriterien zu gewichten und Interdependenzen und Schnittmengen zwischen den Kriterien klar herauszuarbeiten. Auch wäre es von Vorteil zu fragen, wie leicht Lernenden ihre Anwendung fällt. Dafür bedürfte es weiterer empirischer Untersuchungen. Eine fachspezifische Modellierung von historischen Lernaufgaben kann wiederum die empirische Kategorienbildung unterstützen.

Des Weiteren beinhaltet der Kriterienkatalog keine Graduierung der Kriterien auf Basis einer endogenen Reifung des Geschichtsbewusstseins, wie etwa in von Borries Stufenpyramide dargelegt. So besteht die Gefahr, historisches Lernen zu forcieren, zu dem Schüler*innen noch nicht reif sind. Um dem entgegenzuwirken, sind ebenfalls weitere Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein notwendig.

Vorausgesetzt die empirische Forschungslage zu den verschiedenen Lernformen über Zeiterfahrung nach Rüsen (2008) verbessert sich, könnte auch über eine fokussierte Schulung der verschiedenen Ausprägungen des Sinnbildungssystems weiter nachgedacht werden.

Anhangsverzeichnis

1. Bildquelle 1 (M1)	75
2. Bildquelle 2 (M2)	76
3. Textquelle 1 (Q1)	77
4. Textquelle 2 (Q2)	78
5. <i>instagram post</i> (R1)	79
6. <i>instagram post</i> (R2)	80
7. <i>instagram post</i> (R3)	81
8. <i>instagram post</i> (R4)	82
9. <i>instagram post</i> (R5)	83

Literaturverzeichnis

- Adamski, Peter; Bernhardt, Markus (2012): Diagnostizieren - Evaluieren - Leistungen beurteilen. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 401–435.
- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, Michele (2012): Narrativität. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 255–280.
- Barricelli, Michele (2015): Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (1), S. 25–46.
- Barricelli, Michele (2016): Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. In: Buchsteiner, Martin und Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–68.
- Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 207–235.
- Barton, Keith (2008): Research into students' ideas about history. In: Tyson, Cynthia A. und Levstik, Linda S. (Hg.): Handbook of research in social studies education. New York: Routledge, S. 239–254.
- Becher, Andreas; Gläser, Eva (2014): Schriftliche Aufgaben zum historischen Lernen aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In: Ralle, Bernd (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, S.159-167.
- Becker, Axel (2012): Historische Urteilsbildung. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 316–325.
- Bergmann, Klaus (2007): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen und Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 91–112.
- Bergmann, Klaus (2007): Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich, Pandel; Hans-Jürgen und Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 65–77.
- Blömeke et al. (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine fachliche Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 34 (4), S. 330–357.
- Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc (2009): Aufgabenkultur. In: Blömeke, Sigrid (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 311–333.
- Borries, Bodo von (1983): Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewußtsein. In: *Geschichtsdidaktik* 8 (1), S. 9–21.

- Borries, Bodo von (1987): „Reifung“ oder „Sozialisation“ des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse. In: *Geschichtsdidaktik* 12 (2), S. 143–159.
- Borries, Bodo von (1988): *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie.* Stuttgart: Klett.
- Borries, Bodo von (1990): *Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung.* Hagen: Rottmann.
- Borries, Bodo von (2012): Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen? In: Kühberger, Christoph (Hg.): *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen.* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 9–32.
- Brauch, Nicola (2014): Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. In: Blumschein, Patrick (Hg.): *Lernaufgaben – didaktische Forschungsperspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–230.
- Dehne, Brigitte (2006): Schülerorientierung. In: Mayer, Ulrich (Hg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 159–160.
- Gautschi, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grimes, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: *Friedrich Jahresheft* 21 (1), S. 6–11.
- Günther-Arndt, Hilke (2015): Lehr-Lernkonzepte. In: Günther-Arndt, Hilke und Handro, Saskia (Hg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen, S. 84–91.
- Günther-Arndt, Hilke (2015): Umriss einer Geschichtsmethodik. Geschichtsunterricht als Prozess. In: Günther-Arndt, Hilke und Handro, Saskia (Hg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen, S. 15–18.
- Handro, Saskia (2020): Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht. In: Barsch, Sebastian; Alavi, Bettina; Kühberger, Christoph und Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik.* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 93–116.
- Hasberg, Wolfgang (2005): Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (12), S. 648–702.
- Heuer (2011): Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (7/8), S. 443–458.
- Heuer, Christian (2012): Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: Keller, Stefan und Bender, Ute (Hg.): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren.* Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 100–112.
- Heuer, Christian; Alavi, Bettina; Demantowsky, Marko; Kenkmann, Alfons; Popp, Susanne; Sauer, Michael (2010): Für eine neue Aufgabenkultur - Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 (1), S. 79–97.
- Hodel, Jan; Waldis, Monika (2007): Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht - die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Gautschi, Peter (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte.* Bern: hep-Verlag, S. 91–142.

Jeismann, Karl-Ernst (1978): Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Behrmann, Günter C.; Jeismann, Karl-Ernst und Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn: Schöningh, S. 50–76.

Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, S. 1–24.

Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewußtsein - Theorie. In: Bergmann, Klaus; Boldt, Werner und Fröhlich, Klaus (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 42–44.

Jeismann, Karl-Ernst (2000): „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Jeismann, Karl-Ernst und Jacobmeyer, Wolfgang (Hg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh, S. 46–72.

Klafki, Wolfgang (1969): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich und Blumenthal, Alfred (Hg.): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover: Schroedel, S. 5–34.

Kölbl, Carlos (2004): Zum Aufbau der geschichtlichen Welt bei Kindern. In: *Journal für Psychologie* 12, S. 25–49.

Kölbl, Carlos (2012): Geschichtsbewusstsein - Empirie. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 121–135.

Kölbl, Carlos (2012): Qualitative und quantitative approaches in the research of historical learning: potentials and limitations. In: Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, S. 139–152.

Körper, Andreas (2014): Jörn Rüsens anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen. Online verfügbar unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9188/pdf/Koerber_2014_Ruesens_Sinnbildungslehre.pdf, Zugriffszeitpunkt: 17.07.2020, 8:32 Uhr.

Körper, Andreas (2020): Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche. In: Barsch, Sebastian; Alavi, Bettina; Kühberger, Christoph und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 250–258.

Körper, Andreas; Seidl, Patrizia; Witt, Dirk; Bormuth, Heike (2020): Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben. In: Barsch, Sebastian; Alavi, Bettina; Kühberger, Christoph und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 405–423.

Köster, Manuel; Bernhardt, Markus; Thünemann, Holger (2016): Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien. In: *Geschichte lernen* 29 (174), S. 2–11.

Kultusministerkonferenz (2020): Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter:
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html>, Zugriffszeitpunkt: 16.07.2020, 11:13 Uhr.

Lee, Peter; Rosalyn, Ashby (2000): Progression in historical understanding among students age 7-14. In: Stearns; Peter N. (Hg.): Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives. New York: New York Univ. Press, S. 199–222.

Lindauer, Thomas; Schneider, Hansjakob (2007): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Graber, Tanja (Hg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug, Seelze: Klett und Balmer Verlag; Klett-Kallmeyer, S. 109–126.

Lübbe, Hermann (1977): Wer kann sich historische Aufklärung leisten? In: Oelmüller, Willi (Hg.): Wozu noch Geschichte? Zur Funktion der Geschichte in den Wissenschaften. München: Fink, S. 310–329.

Lücke, Martin (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte in der Geschichtsdidaktik. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 136–146.

Lücke, Martin (2012): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 281–288.

Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas (2012): Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11 (1), S. 208–232.

Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht. Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potential? In: Ralle, Bernd (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 105–119.

Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2013): Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Kleinknecht, Marc (Hg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–45.

Maslow, Abraham H. (2018): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayer, Ulrich; Gautschi, Peter; Bernhardt, Markus (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 378–404.

Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. Berlin: BMBF.

Oleschko, Sven (2016): Lernaufgaben und Diversität im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. In: Keller, Stefan und Reintjes, Christian (Hg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster, New York: Waxmann, S. 273–284.

Oleschko, Sven; Manzel, Sabine (2015): Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In: Riegel, Ulrich; Siebert-Ott, Gesa; Macha, Klaas und Schubert, Sigrid (Hg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. *sine loco*: Waxmann Verlag, S. 195–210.

Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch seine Struktur für die Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik* 12 (2), S. 130–142.

Pandel, Hans-Jürgen (2012): Geschichtsunterricht in den unterschiedlichen Schulformen (insbes. Sek I). In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 167–175.

Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (2019): *Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung.* Münster, New York: Waxmann.

Rinke, Stefan (2013): *Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: Ein Wendepunkt der Geschichte.* Ulm: Theiss.

Rüsen, Jörn (1982): Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Quandt, Siegfried und Baumgartner, Hans Michael (Hg.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 129–170.

Rüsen, Jörn (1994): *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.* Köln: Böhlau.

Rüsen, Jörn (2008): *Historisches Lernen.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln: Böhlau.

Rüsen, Jörn; Fröhlich, Klaus; Horstkötter, Hubert; Schmidt, Hans Günther (1991): Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen und Rüsen, Jörn (Hg.): *Geschichtsbewußtsein empirisch.* Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, S. 221–329.

Schönemann, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein - Theorie. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 98–111.

Seixas, Peter (1999): 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 am Main: Suhrkamp, S. 234–265.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020): *Schulgesetz Berlin.* Online verfügbar unter:

<https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sekundarstufe-i-verordnung/anlagen/anlage-1-stund-entafel-der-integrierten-sekundarschule.php>, Zugriffszeitpunkt: 16.07.2020, 14:43 Uhr.

Sieberkrob, Matthias (2018): Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht. Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. In: Grannemann, Katharina; Oleschko, Sven und Kuchler, Christian (Hg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache.* Münster, New York: Waxmann, S. 121–136.

Sieberkrob, Matthias; Lücke, Martin (2020): Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Barsch, Sebastian; Alavi, Bettina; Kühberger, Christoph und Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik.* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 424–439.

Trinks, Stefan (2020): *Erwiesene Schuld einer Statue? Online verfügbar unter:* <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/ikonoklasmus-an-statuen-von-colston-kolumbus-und-koenig-leopold-ii-von-belgien-16816545.html>, Zugriffszeitpunkt: 16.07.2020, 16:07 Uhr.

- Thünemann, Holger (2013): Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (1), S.141-155.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotskiĭ, Lev S.; Cole, Michael (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Waldis, Monika (2013): Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Geschichte. In: Kleinknecht, Marc (Hg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–162.
- Weißeno, Georg (2006): Lernaufgaben als Instrument der Unterrichtssteuerung und der empirischen Forschung. In: Richter, Dagmar und Schelle, Carla (Hg.): Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfadens zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 115–140.
- Wenzel, Birgit (2012): Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 23–49.
- Wenzel, Birgit (2015): Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke und Handro, Saskia (Hg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 75–83.
- Ziegler, Béatrice (2012): Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 135–151.
- Ziegler, Béatrice; Waldis, Monika; Brauch, Nicola (2018): Desiderate geschichtsdidaktischer Empirie. In: Weißeno, Georg; Nickolaus, Reinhold; Oberle, Monika und Seeber, Susan (Hg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 83–101.

Anhang

1. Bildquelle 1 (M1)



Bild M1: "Der Frankfurter Kupferstecher Johann Theodor de Bry schuf an der Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert die zweifellos wirkungsmächtigsten Illustrationen der Entdeckung und Eroberung. Sein Stich zur Ankunft des Kolumbus auf Guanahani hat sich in das Bildgedächtnis vieler Generationen eingebrannt." (Rinke, 2013, S. 14).

2. Bildquelle 2 (M2)



Bild M2: "Entrance of Cortés into Mexico", Künstler*in und Erscheinungsjahr sind nicht bekannt. Das Bild präsentiert mit hoher Wahrscheinlichkeit die westlich-europäische Sicht.

3. Textquelle 1 (Q1)

**23. Die Goldgier der Konquistadoren aus aztekischer Sicht 1519
nach dem 12. Buch des Codex Florentinus**
aus: Hg. Schmitt, Eberhard: *Dokumente zur Geschichte der europäischen Expansion*, Bd. 2,
München 1984, S. 323

Sie schenkten den Spaniern Goldfahnen, Fahnen aus Quetzalfedern und goldene Halsketten. Nachdem sie ihnen das Geschenk überreicht hatten, wurde ihr [der Spanier] Gesicht heiter, sie freuten sich sehr und waren vergnügt. Wie Affen hoben sie das Gold auf. Es war, als ob sie zufriedengestellt worden seien, als ob ihr Herz neu und erleuchtet würde. Wirklich! sie dürsten mächtig nach Gold, ihr Körper streckt sich, sie werden wie wild vor Hunger danach. Wie hungrige Schweine waren sie gierig nach Gold.

Sie entreißen die goldenen Fahnen, schwenken sie hin und her, betrachten sie auf der einen Seite und auf der anderen. Sie sind wie jemand, der eine wilde Sprache spricht. Alles, was sie sagen, ist ein Kauderwelsch.

4. Textquelle 2 (Q2)

24. Der Einzug der Spanier in der Aztekenkapitale Tenochtitlán 1519
aus: *Bernal Díaz del Castillo, Wahrhafte Geschichte der Entdeckung und Eroberung von Mexiko*, hg. und bearb. von Georg A. Narciß, Frankfurt/M 1982, S. 200-204

[...]

Als wir die Straße nach Coyohuacan kreuzten, kamen uns zahlreiche Kaziken und andere Vornehme in prächtigen Galakeidern entgegen. Es waren so viele, daß sie die ganze Straße füllten. Moteczuma hatte sie gesandt, uns zu empfangen. Sie begrüßten uns in seinem Namen, berührten zum Zeichen des Friedens den Boden mit der Hand und küßten die Erde. Wir hielten kurz an, während die Fürsten von Tetzcuco, Iztapalapa, Tlacopan und Coyohuacan dem großen Moteczuma entgegeneilten. Er saß auf einem überaus kostbaren Tragsessel, umgeben von anderen Großen seines Reiches, und kam langsam auf uns zu. Als wir die ersten Türme der eigentlichen Stadt Mexiko erreichten, stieg er von seinem Sessel, die vornehmsten Kaziken faßten ihn unter dem Arm und führten ihn unter einen prächtigen Thronhimmel, der mit grünen Federn, feinem goldenen und silbernen Schnitzwerk, mit Perlen und Edelsteinen reich geschmückt war. Man brauchte lange dazu, um alles genau zu sehen.

[...]

5. *instagram post (R1)*

Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/p/B393InhFKAr/>, Zugriffszeitpunkt: 14.07.2020, 16:56 Uhr.



Foto gefunden im Account von tribalsioux, *instagram*.

6. *instagram post (R2)*

Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/p/CCOzxSwntwX/>, Zugriffszeitpunkt: 13.07.2020, 15:57 Uhr.



Foto gefunden im Account von maryherbivore, *instagram*.

7. *instagram post (R3)*

Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/p/B3kGViuAJQE/>, Zugriffszeitpunkt: 13.07.2020, 16:02 Uhr.



Foto gefunden im Account von raicesmovimiento, *instagram*.

8. *instagram post* (R4)

Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/p/Boy5SUHddv/>, Zugriffszeitpunkt: 14.07.2020, 17:09 Uhr.

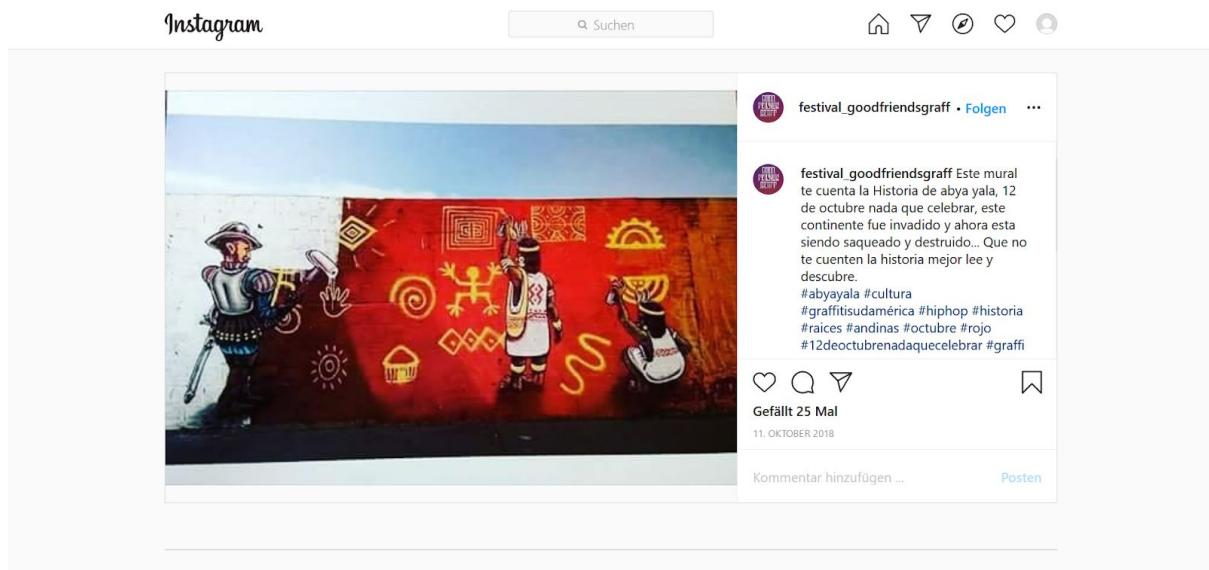


Foto gefunden im Account von festival_goodfriendsgraff, *instagram*.

9. instagram post (R5)

Online verfügbar unter: https://www.instagram.com/p/B3o_OMxI6jX/, Zugriffszeitpunkt: 14.07.2020, 10:07 Uhr.

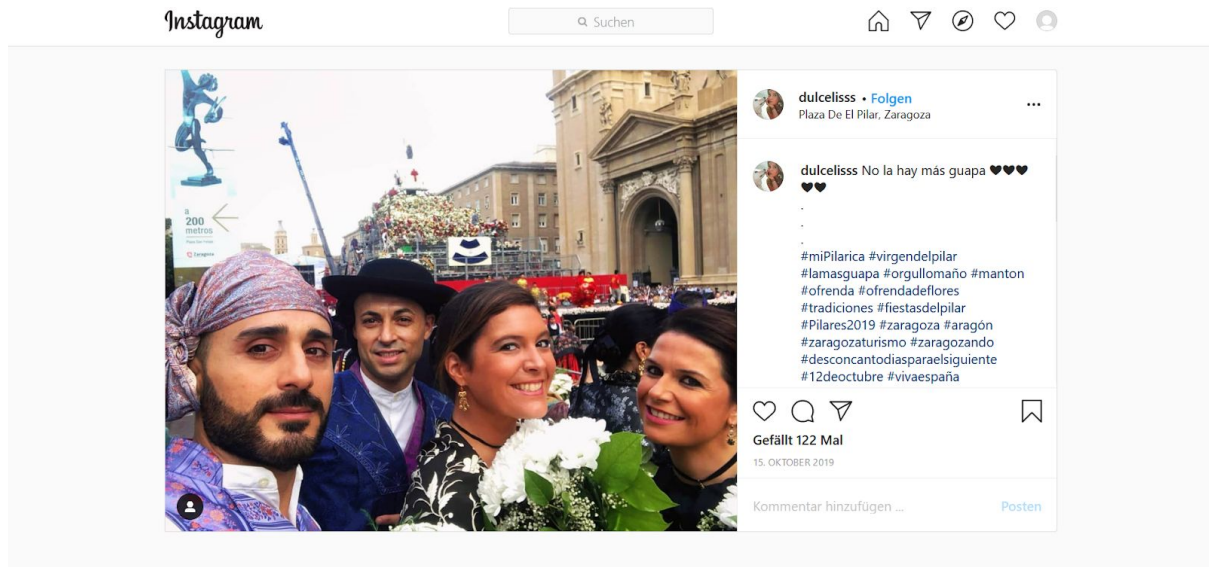


Foto gefunden im Account von dulceliss, *instagram*.