



Carina Hartmann

Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht

Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierungen und
Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerausbildung

Hartmann

Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich
Band 4**

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Carina Hartmann

Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht

Fachdidaktisches Wissen, motivationale
Orientierungen und Überzeugungen im Kontext
der institutionellen Lehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde am 18.12.2017 vom Ständigen Promotionsausschuss der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg unter dem Titel „Lehrerprofessionalität im Bereich des geschichtsbezogenen Sachunterrichts. Eine Studie zu fachdidaktischem Wissen, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften im Kontext der institutionellen Lehrerbildung“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr.phil. angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Hartinger

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katharina Kalcsics

Tag der Disputatio: 09.04.2018

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © monkeybusinessimages / istockphoto.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2272-5

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Unterstützung und den Rückhalt vieler Personen nicht möglich gewesen. Diesen möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

An erster Stelle gilt mein Dank meinem Betreuer Prof. Dr. Andreas Hartinger, der mich ermutigt hat, diesen Weg einzuschlagen und mich über die gesamte Promotionszeit angefangen von der ersten Idee bis zur Fertigstellung der Arbeit begleitet und gefördert hat. Auf diesem dreijährigen Weg konnte ich viel von seiner fachlichen Expertise, seinen kritischen, stets jedoch konstruktiven Anmerkungen und seinen wertvollen Ratschlägen lernen, was maßgeblich zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen hat.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Katharina Kalcsics für die Unterstützung und die zahlreichen, egal ob in Augsburg oder Bern stattgefundenen inhaltlichen Diskussionen darüber, wie man das, was Lehrkräfte für das Unterrichten geschichtsbezogener Themen im Sachunterricht wissen sollten, messbar machen kann.

Dass ich den Weg zur Promotion eingeschlagen habe, ist vor allem auch der Studienstiftung des deutschen Volkes zu verdanken, welche mich bereits während meines Studiums im Rahmen des Max-Weber-Programms und anschließend während meiner Promotion finanziell, vor allem aber auch ideell förderte und mir so optimale Ausbildungs- und Weiterentwicklungsbedingungen bot. All meinen (auch ehemaligen) Kolleg(inn)en am Augsburger Grundschulpädagogik-Lehrstuhl möchte ich für das inhaltlich anregende und freundschaftliche Arbeitsumfeld danken, an dem ich die letzten Jahre teilhaben durfte. Besonderer Dank gilt Evi Schmidt-Kränzle für ihre Unterstützung und all die wertvollen Erfahrungen, die ich während (und auch nach) meiner Zeit als Hilfskraft erhalten durfte. Darüber hinaus danke ich meiner ehemaligen Mitdotorandin Dr. Barbara Reichhart für die tolle Zusammenarbeit und entstandene Freundschaft, Melanie Haltenberger für die Kodierung der Fragebögen, Irmtraud Fraidl für ihre Unterstützung bei allen organisatorischen Angelegenheiten, Prof. Dr. Kim Lange-Schubert für ihre inhaltlichen und methodischen Anregungen sowie Petra Zanker, Dr. Sonja Dollinger und Patrizia Wehner für ihren Rückhalt und ihre stets offenen Ohren während dieser Phase.

Für das kritische Korrekturlesen und Diskutieren meiner Arbeit möchte ich außerdem Evi Schmidt-Kränzle, Dr. Dr. h.c. Karoline Hillesheim, Dr. Sonja Dollinger und Martin Daumiller meinen Dank aussprechen.

Nicht zuletzt danke ich allen Studierenden, Lehramtsanwärter(innen), Lehrkräften sowie allen Seminar- und Schulleiter(innen), die sich bereit erklärt haben, den (zugegebenermaßen sehr langen) Fragebogen auszufüllen. Ohne ihre engagierte Unterstützung und Rückmeldungen wäre die Durchführung der vorliegenden Studie nicht möglich gewesen. Dies gilt auch für die Expert(inn)en, die die Items des fachdidaktischen Wissenstests bewerteten und mir konstruktives Feedback zur Weiterentwicklung des Testinstruments gaben.

Mein persönlicher Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden für den Rückhalt, die Geduld und die vielen Aufmunterungen in den Höhen und Tiefen während meiner Promotionszeit. Besonders danke ich meinen Eltern, Rosi und Bruno Hartmann, die seit 27 Jahren stets hinter mir gestanden und mich in all meinen Vorhaben tatkräftig unterstützt haben. Von ganzem Herzen möchte ich mich auch bei meinem Freund, Andreas Zweng, bedanken, der während meiner Promotionszeit viel auf mich verzichten musste. Sein Verständnis für zusätzliche Arbeitswochen(enden), seine lieben Worte und sein Augenmerk auf die „Life“-Seite in dieser Phase waren mir eine wertvolle Hilfe während der vergangenen Jahre.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht zentrale Aspekte professioneller Kompetenz (fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Motivation) von angehenden und im Beruf befindlichen Grundschullehrkräften im Bereich des geschichtsbezogenen Sachunterrichts. Die Studie verfolgt dabei zwei Ziele: Erstens die Erfassung der Kompetenzaspekte und die Beschreibung der Ausprägung bei (angehenden) Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer beruflichen Laufbahn (Studienbeginn, Ende des Studiums, Vorbereitungsdienst, Berufsphase) und zweitens die Untersuchung des Einflusses fachspezifischer Lerngelegenheiten auf die Kompetenzaspekte. Der theoretische Teil der Arbeit befasst sich mit den Themen Ziele historischen Lernens in der Grundschule, Ansätze zur Beschreibung des Lehrerberufs, Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sowie Professionsentwicklung im Lehrberuf. Auf der Basis bestehender Befunde werden die Fragestellung und Hypothesen der Arbeit konkretisiert. Da die historische Perspektive des Sachunterrichts ein bislang wenig empirisch-quantitativ erforschtes Feld darstellt, bildete die Entwicklung eines geeigneten Erhebungsinstruments eine wichtige Aufgabe. Die Ergebnisse deuten an, welche hohe Relevanz fachbezogene Lerngelegenheiten im Verlauf der beruflichen Laufbahn von Grundschullehrkräften aufweisen. Dabei zeigt sich auch, dass je nach Kompetenzaspekt fachbezogene Lerngelegenheiten und Ausbildungs- respektive Berufsabschnitte in je unterschiedlichem Maße wirksam sind. Die so gewonnenen Erkenntnisse geben wichtige Impulse für die Ausgestaltung der Lehrerbildung.

Abstract

Several studies provide empirical evidence showing that teacher's professional competence is an important factor for students' successful learning in primary school (e.g. Lange et al. 2012). Following Baumert and Kunter (2006), professional competence is understood as a dynamic interplay of professional knowledge, self-regulation skills, motivational orientations and beliefs. As professional competence is regarded as learnable and changeable primarily through formal learning opportunities (e.g. Klieme & Leutner 2006), institutional teacher training represents the most important basis for the development of teacher professionalism (Kunter et al. 2011). Although the importance of subject- and domain-specific measurement of teacher professionalism is stressed (e.g. Seidel & Shavelson 2007), no subject-specific modelling of (individual) aspects of teacher competence or studies on their changes through formal learning opportunities are available for the historical perspective of General Studies so far.

The present study moves within this desideratum. The aim is to use a cohort comparison to describe the characteristics of different competence aspects (pedagogical content knowledge, motivational orientations, beliefs) of (prospective) teachers at different points in their career (beginning of studies, end of studies, teacher training, in-service teachers) on the one hand. On the other hand, the study aims to examine the influence of subject-specific learning opportunities (experiences with history in one's own school years, attendance at historical-didactic seminars, subject-specific teaching experience) on the competence aspects surveyed. Since the historical perspective of General Studies represents a field having so far received little empirical and quantitative research, the author developed a questionnaire to collect motivational orientations and beliefs. For the first time, a standardised knowledge test was devised to record pedagogical content knowledge. The latter comprises both tasks more closely related to the learning of pupils (e.g. the analysis of pupils' conceptions) and those that focus knowledge about teaching (e.g. assessment of a learning task with regard to the promotion of historical competences). A total of 657 first-year students, those in the final phase of their studies, trainee teachers and in-service-teachers took part in the study conducted in Bavaria.

The results indicate the high relevance of subject-related learning opportunities in primary school teachers' professional careers, proving that, depending on the competence aspect, subject-related learning opportunities and training or career stages are effective to varying degrees. Therefore, the design of the curriculum for primary school teachers is a key factor in changing teacher competences. The measures for teacher training that can be derived from these findings will be discussed at the end of the paper.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Stand der Forschung	15
2.1	Ziele historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule	15
2.1.1	Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins	16
2.1.2	Förderung von Kompetenzen historischen Denkens (FUER-Modell)	22
2.1.3	Zusammenfassung und Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich des geschichtsbezogenen Sachunterrichts	29
2.2	Ansätze zur Beschreibung des Lehrerberufs	32
2.2.1	Das Persönlichkeitsparadigma	34
2.2.2	Das Produkt-Prozess-Paradigma	35
2.2.3	Das Experten-Paradigma	36
2.2.4	Standard- und Kompetenzmodelle	38
2.2.5	Zusammenfassende Betrachtung der Ansätze	41
2.2.6	Lehrerkompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik	44
2.2.7	Ableitung eines Arbeitsmodells	46
2.3	Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften	47
2.3.1	Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften	48
2.3.2	Überzeugungen von Lehrkräften	68
2.3.3	Motivationale Orientierungen von Lehrkräften	91
2.4	Professionsentwicklung im Lehrerberuf	108
2.4.1	Ansätze zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften	109
2.4.2	Institutionelle Bedingungen der Lehrerausbildung	115
2.4.3	Ansätze und Befunde zur Beschreibung der Entwicklung einzelner Kompetenzaspekte	122
2.4.4	Befunde zur Professionsentwicklung in der Geschichtslehrausbildung	131
2.4.5	Zusammenfassende Betrachtung der Befunde	134
2.4.6	Ableitung eines Arbeitsmodells	135
3	Ableiten offener Forschungsfragen, Zielsetzungen und Hypothesen	137
3.1	Zusammenfassung des Forschungsstandes und Ableiten offener Forschungsfragen	137
3.2	Zentrale Zielsetzungen und Hypothesen	139

4	Methodik der Untersuchung	143
4.1	Anlage der Untersuchung	143
4.2	Stichproben	144
4.3	Erhebungsinstrumente	145
4.3.1	Erfassung der fachspezifischen Kompetenzaspekte	146
4.3.2	Erfassung von Lerngelegenheiten im Bereich des historischen Lernens in der Grundschule	158
4.3.3	Testkonstruktion und Vortestung	161
4.3.4	Analyse zentraler Kennwerte der Items und Skalen	167
4.3.5	Hinweise auf Gütekriterien des Testinstruments	170
4.3.6	Prüfung von Messinvarianz	174
4.4	Auswertungsverfahren	176
4.4.1	Umgang mit fehlenden Werten	176
4.4.2	Einfaktorielle Varianzanalysen	178
4.4.3	Regressionsanalysen	179
5	Ergebnisse	181
5.1	Unterschiede zwischen den Kohorten	181
5.1.1	Fachdidaktisches Wissen	181
5.1.2	Überzeugungen	182
5.1.3	Motivationale Orientierungen	184
5.2	Einfluss von Lerngelegenheiten auf Aspekte professioneller Kompetenz	186
5.2.1	Fachdidaktisches Wissen	186
5.2.2	Überzeugungen	187
5.2.3	Motivationale Orientierungen	193
6	Diskussion und Ausblick	197
6.1	Zusammenfassung und Einbettung in den Stand der Forschung	197
6.1.1	Fachdidaktisches Wissen	197
6.1.2	Überzeugungen	200
6.1.3	Motivationale Orientierungen	201
6.2	Limitationen der Studie	205
6.3	Konsequenzen für die Lehrerausbildung	210
6.4	Ausblick	213
	Verzeichnisse	215
	Tabellenverzeichnis	215
	Abbildungsverzeichnis	217
	Literaturverzeichnis	218
	Anlagen	281

1 Einleitung

„Geschichte taucht in den Printmedien wie in den elektronischen Medien auf, in Großmuseen wie in Kleinstmuseen und Ausstellungen, in Werbeaussagen und politischen Argumentationen, in Straßennamen und Denkmälern, in öffentlichen Diskussionen über Straßennamen und Denkmäler, in Traditionen und Konventionen, in restaurierten Burgen, Schlössern und Stadtkernen, auf Briefmarken und Münzen, in Kinder- und Jugendbüchern wie in Comics und historischen Romanen, in Memoiren und Biographien, auf CD-ROMs und im Internet, in der Werbung der Tourismusbranche, in öffentlichen Kontroversen von Historikerinnen und Historikern, bei Gedenktagen und Gedenkjahren, in den Grafitis von Neonazis, in den Erzählungen von Erwachsenen.“ (Bergmann, 2005, S. 11f.)

Geschichte bildet – wie die beliebig erweiterbare Aufzählung Klaus Bergmanns eindrücklich zeigt – einen unbestreitbaren Teil der kindlichen Erfahrungs- und Handlungswelt. Dabei zeigen bereits Kindergartenkinder ein großes Interesse an der Vergangenheit (Adamina, 2007, S. 114f.; Bietenhader & Kübler, 2012; Kölbl, 2004; Pape, 2008a, S. 138ff.). Innerhalb dieser „Allgegenwärtigkeit von Geschichte“ (Bergmann, 1993, S. 209) entwickelt sich somit schon vor Schuleintritt ein individuelles Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein aus, welches die Wahrnehmung der Lebenswelt wesentlich steuert (Bergmann, 2005; Pandel, 1987; Reeken, 2017a). Dies geschieht jedoch meist unbewusst, zufällig und absichtslos und generiert sich aus fragmentarischen und in mancher Hinsicht einseitigen Wissensbausteinen sowie ungeordneten und zum Teil wenig reflektierten Vorstellungen und Deutungsmustern (Bergmann, 1996, 2005; Bergmann & Thurn, 1998; Schreiber, 2000; Voit, 2001; Zabold, 2017). Aufgrund des Einflusses der vor- und außerschulischen Erfahrungen kommt der Schule und insbesondere bereits der Grundschule die Aufgabe zu, diese alltagsgeprägten Vorstellungen und Erfahrungen aufzugreifen, zu analysieren und in Richtung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und wissenschaftlich tragfähiger Vorstellungen weiterzuentwickeln (Bergmann, 2005; Buck, 2017a; Michalik, 2004; Reeken, 2017a).

Dabei ging man in der Sachunterrichts- und Geschichtsdidaktik lange Zeit in Anlehnung an Piagets Stufenmodell der geistigen Operationen davon aus, dass historisches Lernen in der Grundschule eine nicht zumutbare Überforderung darstelle, da die Schüler(innen) durch ihren Entwicklungsstand noch nicht oder nur bedingt in der Lage seien, abstrakt zu denken und somit historische Phänomene zu verstehen (Küppers, 1966, S. 13; Marienfeld & Osterwald, 1966, S. 65; Roth, 1965, S. 42; Weniger, 1957). Dieser Befürchtung widersprechen jedoch Erkenntnisse neuerer kognitionspsychologischer Forschung, die zeigen, dass Grundschul Kinder mit etwas Unterstützung durchaus kausale und proportionale Denkleistungen erbringen und dabei wissenschaftlich vorgehen können (Mähler, 1999; Stern, 2002). Zentral erscheint hierbei das bereichsspezifische Vorwissen, also die vorhandenen Wissensbausteine und Lernerfahrungen (Günther-Arndt, 2014a; Krieger, 2005; Schaub, 2004). Seit einigen Jahren liegen mehrere empirische Untersuchungen zum geschichtsbezogenen Vorwissen bei Grundschulkindern vor, die indizieren, dass Kinder schon vielfältige Vorstellungen ausgebildet haben, die stark vom Anregungscharakter der Lebenswelt abhängig sind und daher in ihrer wissenschaftlichen Tragfähigkeit interindividuell differieren (für einen Überblick siehe Becher & Gläser, 2013a; Reeken, 2017a). Darüber hinaus konnte beispielsweise die Forschergruppe um Markus Kübler zeigen, dass sich Kompetenzen historischen Denkens (sowohl im engeren (Re- und Dekonstruktion) als auch weiteren Sinne (Fakten- und Zusammenhangswissen)) trotz vermutlich wenig gezielter Förderung im Kindergarten und der Grundschule tendenziell, jedoch in unterschiedlichem

Ausmaß verbessern (Kübler, Bietenhader, Bisang & Stucky, 2014; Kübler, Bietenhader & Pappa, 2013).

Insgesamt betonen die vorliegenden Befunde, dass Schüler(innen) bereits früh mit Geschichte in Kontakt kommen, ein hohes Interesse und damit eine günstige Lernmotivation für historische Themen aufweisen und ihre Kompetenzen (vor allem bei entsprechender Förderung) im Verlauf der Grundschulzeit deutlich steigern können (Becher & Gläser, 2013a; Reeken, 2017a). All diese Aspekte begründen die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und eine frühe Förderung historischen Denkens nicht erst ab der Sekundarstufe, sondern bereits in der Grundschule im Rahmen des Sachunterrichts. Es besteht Konsens darüber, dass die historische Perspektive zu einer der zentralen Perspektiven des Sachunterrichts zählt (GDSU, 2013, S. 56ff.; Kahlert, 2005, S. 234; Köhnlein, 2012, S. 350ff.). Zudem existieren mittlerweile auch speziell für die Grundschule fundierte und klare Ausarbeitungen zur Zieldimension (Becher, Gläser & Pleitner, 2016; Bergmann & Rohrbach, 2005; Michalik, 2004; Reeken, 2008, 2017b, S. 15; Schreiber, 2004b, 2007a) sowie belastbare empirische Grundlagen zur Beschreibung von historischen Lehr-Lernprozessen (für einen Überblick siehe Becher & Gläser, 2013a; Reeken, 2017a).

Trotz dieses klaren Stellenwerts attestieren einige Autor(inn)en dem historischen Lernen in der Grundschule hinsichtlich der unterrichtlichen Umsetzung ein Stiefkinddasein (Pape, 2008b; Popp, 2000; Reeken, 2017a). Im Spektrum der diskutierten Erklärungen werden vor allem die Lehrkräfte und deren Ausbildung als entscheidende Stellschrauben herausgehoben (Buck, 2017a; Fogo, 2014; Reeken, 2002). Fasst man die vorliegenden Äußerungen zusammen, ergibt sich ein relativ defizitäres Gesamtbild, in welchem den Grundschullehrkräften aufgrund eines vermutlich geringen fachlichen und fachdidaktischen Wissens häufig eine „Orientierungs- und Gestaltungsunsicherheit“ (Popp, 2000, S. 8) bezüglich des Unterrichts historischer Inhalte und der adäquaten Kompetenzförderung zugesprochen wird (Bergmann, 2005; Buck, 2017a; Fragnoli, 2005; Holl-Giese, 2004; Pape, 2008b; Reeken, 2002). Zu Recht weisen die Autor(inn)en darauf hin, dass es sich größtenteils um fachfremd ausgebildete Lehrkräfte handelt, die meist mit historischem Lernen nur am Rande ihrer Ausbildung in Kontakt kommen. Da die geäußerten Vermutungen kaum empirisch überprüft wurden (Reeken, 1997, 2015), stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen Grundschullehrkräfte tatsächlich verfügen, an welcher Stelle in ihrer Ausbildungslaufbahn sie diese erwerben und von welchen Faktoren dies beeinflusst wird. Eine solche Analyse markiert in zweierlei Hinsicht einen wichtigen Schritt. Aus Sicht der Wissenschaft können durch die Erfassung des fachdidaktischen Wissens, der Überzeugungen und motivationalen Orientierungen von Grundschullehrkräften erste wertvolle Hinweise zum Ist-Stand und die künftige Aus- und Fortbildung in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerausbildung gewonnen werden. Gleichzeitig sind Befunde dazu auch bildungspolitisch bedeutsam. Blickt man in die Forschung zur Lehrerprofessionalität, so überwiegen vor allem Untersuchungen aus dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich. Will man verhindern, dass der Beitrag des geschichtsbezogenen Lernens zur Bildung nicht marginalisiert wird, wenn Forschungsbemühungen in diesem Bereich stagnieren, ist es dringend erforderlich, anspruchsvolle Studien zu Lehrerprofessionalität speziell zu geschichtsbezogenen (und nicht nur zu mathematisch-naturwissenschaftlichen) Fragestellungen durchzuführen.

Die Frage nach bedeutsamen Lehrerkompetenzen beschäftigt nicht nur den geschichtsbezogenen Sachunterricht, sondern die gesamte pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung. Dabei wurde die Bedeutung bestimmter Fähigkeiten des Lehrers lange Zeit vor allem theoretisch und mittels Plausibilitätsüberlegungen begründet. Mittlerweile kann sich die Diskussion jedoch auf eine immer größer werdende empirische Basis durch Studien

stützen, die einzelne oder mehrere Pfeile der Wirkungskette Lehrerausbildung – Lehrerkompetenz – Lehrerhandeln – Schülerlernen in den Blick genommen haben (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Felbrich & Müller, 2008b; Lipowsky, 2006). Somit beschäftigen sich auch in anderen Fachbereichen zahlreiche Untersuchungen mit den Lehrerkompetenzen, deren Determinanten auf personaler und Ausbildungsebene sowie Konsequenzen für die Lehrkraft selbst und das Lernen der Schüler(innen) im Unterricht (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017). Obwohl hierzu bereits einige Befunde vorliegen, wird deren Übertragbarkeit auf andere Fächer oder Schularten stark bezweifelt (Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010; Borowski, Neuhaus, Tepner, Wirth, Fischer, Leutner, Sandmann & Sumfleth, 2010; Seifried & Ziegler, 2009). Daher gilt es, facheigene Messinstrumente zu entwickeln und vermutete Zusammenhänge speziell für das Fach Geschichte und damit die historische Perspektive des Sachunterrichts zu überprüfen (Lindl & Krauss, 2017).

Ausgehend von diesen Überlegungen und Prämissen, ist es das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit, die professionelle Kompetenz von Grundschullehrkräften, insbesondere deren fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen, speziell im Hinblick auf den geschichtsbezogenen Sachunterricht in den Blick zu nehmen. Dies markiert einen ersten Schritt, damit – wie es von Dietmar von Reeken (1997, 2015) seit Langem fordert – Aussagen getroffen werden können, „in welchem Umfang und mit welcher Qualität historische Inhalte in der Grundschule tatsächlich unterrichtet werden“ (Reeken, 2015, S. 163). Im Besonderen wird der Frage nachgegangen, wie die jeweiligen Kompetenzaspekte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Grundschullehrerausbildung ausgeprägt sind und welche Bedeutung verschiedene, fachbezogene Lerngelegenheiten (Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, Kurse, Praxiserfahrung) für die Ausprägung der unterschiedlichen Kompetenzaspekte haben. Dies hilft, um genauer zu ergründen, wo Veränderungsmaßnahmen effizient ansetzen können, und somit Konsequenzen für die Gestaltung der Lehrerausbildung zu ziehen.

Hierzu gilt es, zunächst den für die skizzierte Fragestellung der Arbeit relevanten Forschungsstand darzustellen. Dazu erfolgt in einem ersten Schritt die Beschreibung zentraler Zielsetzungen historischen Lernens in der Grundschule. Dies zeigt, welche enormen Anforderungen die (meist fachfremd unterrichtenden) Lehrkräfte zu bewältigen haben und spannt gleichzeitig den inhaltlichen Rahmen für die Erfassung fachbezogener Kompetenzaspekte (v.a. fachdidaktisches Wissen und unterrichtsbezogene Überzeugungen zu den Zielen historischen Lernens) auf. Hieran anknüpfend gilt es, genauer zu beschreiben, was unter einer guten respektive professionellen Lehrkraft verstanden wird. Dazu werden nicht nur verschiedene Paradigmen der Unterrichtsforschung, sondern auch geschichtsdidaktische Modellierungsvorschläge vorgestellt und bewertet. Auf der Basis dieser beiden Überlegungen leitet sich ein Arbeitsmodell für die historische Perspektive des Sachunterrichts ab, welches sich am generischen Modell professioneller Handlungskompetenz von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) orientiert. Hieraus begründet sich auch die Auswahl der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Kompetenzaspekte. Legt man die Kriterien „Verankerung in bestehende Theorien“ und „Möglichkeit und Bedeutsamkeit der fachspezifischen Erfassung“ als Auswahlkriterien zugrunde, kristallisieren sich vor allem das professionelle Wissen (insbesondere das fachdidaktische Wissen), Überzeugungen (epistemologische und unterrichtsbezogene Überzeugungen) und motivationale Orientierungen (Interesse, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) als relevante Komponenten heraus. Zu diesen Aspekten erfolgt jeweils separat in den nachfolgenden Kapiteln die Beschreibung der zentralen theoretischen Annahmen sowie Befunde zur Wirksamkeit auf Prozess- und Produktionsebene des Unterrichts. Da gerade die domänenspezifische Modellierung und Erfassung eine

bedeutsame Rolle spielt, werden anschließend geschichtsdidaktische Forschungsergebnisse zu den fokussierten Kompetenzaspekten und -bereichen vorgestellt. Ausgehend von diesen Überlegungen werden Arbeitsdefinitionen der jeweiligen Konstrukte abgeleitet. Die Darstellung des Forschungsstandes schließt mit der Beschreibung der Literatur zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Dazu werden zunächst zentrale Ansätze zur allgemeinen Beschreibung skizziert. Da vor allem der institutionellen Lehrerausbildung ein entscheidender Einfluss zugesprochen wird, gilt es, deren Phasen näher zu charakterisieren, um Ziele und Besonderheiten sowie zentrale Forschungsbefunde zu Determinanten der Kompetenzentwicklung in der jeweiligen Phase aufzuzeigen. Dabei wird auch auf fachspezifische Befunde eingegangen sowie schließlich ein Arbeitsmodell zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung für die historische Perspektive des Sachunterrichts abgeleitet.

Ausgehend vom zuvor dargelegten Stand der Forschung werden im nächsten Teil der Arbeit offene Fragestellungen identifiziert sowie die Fragestellung der vorliegenden Studie und Hypothesen aufgestellt.

Im nachfolgenden Teil werden zunächst das Design der durchgeführten Untersuchung sowie die Stichprobe dargelegt. Da bislang kaum Instrumente zur Erfassung der Überzeugungen, der motivationalen Orientierungen und speziell des fachdidaktischen Wissens im Bereich des geschichtsbezogenen Sachunterrichts vorlagen, werden bereits bestehende Erhebungsinstrumente beschrieben und darauf aufbauend die Erfassung in der vorliegenden Studie dargestellt und begründet. Es folgt abschließend die Analyse der zentralen Kennwerte der Items und Skalen sowie die Beschreibung der eingesetzten statistischen Auswertungsverfahren.

Der Ergebnisteil beinhaltet zunächst die Befunde zur Ausprägung der unterschiedlichen Kompetenzaspekte zu verschiedenen Punkten der Berufsausbildung. Anschließend werden die Ergebnisse zum Einfluss von formalen Lerngelegenheiten vorgestellt.

Den Abschluss der Arbeit bildet die zusammenfassende Bewertung der Befunde vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes. Dabei werden Limitationen der Untersuchung sowie sich ergebende Konsequenzen für die Lehrerausbildung im Hinblick auf den Bereich des geschichtsbezogenen Sachunterrichts abgeleitet und weiterführende Forschungsfragen aufgezeigt.

2 Stand der Forschung

2.1 Ziele historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule

Zeit und Geschichte bilden unbestreitbar wesentliche Erfahrungsbereiche der kindlichen Lebenswelt, die es bereits in der Grundschule aufzugreifen gilt. Dabei müssen im Hinblick auf die Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse sowohl die Sachunterrichtsdidaktik mit ihren spezifischen Inhalten, Zielen und Begründungsmustern als auch die bewährten Konzepte und inhaltsbezogenen, methodischen oder fachpropädeutischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik in gleichem Maße Berücksichtigung finden (Feige, 1998; Michalik, 2004; Popp, 2000; Reeken, 1996). Obwohl der Stellenwert des geschichtsbezogenen Lernens in der Grundschule vonseiten der Sachunterrichts- und Geschichtsdidaktik im Laufe der Zeit je unterschiedlich definiert und gewichtet wurde (für einen historischen Überblick siehe Feige, 1998; Reeken, 1996), gilt die historische Perspektive mittlerweile zweifellos als ein zentraler Bestandteil des Sachunterrichts (GDSU, 2014, S. 14; Kahlert, 2005, S. 234; Köhnlein, 2012, S. 350ff.). Klaus Bergmann (1996) bezeichnet das geschichtsbezogene Lernen in der Grundschule gar als „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts“ (S. 327), da die Schüler(innen) hier ausgehend von ihren Interessen und lebensweltlichen Fragen nachgehen können – fernab eines festen Inhaltskanons (Bergmann, 2005; Rohrbach, 2009, S. 37f.; Schreiber, 2000). Dietmar von Reeken (2002) greift dieses Zitat auf und diskutiert unter der plakativen Frage „Paradiesgärtlein oder Höllenpfuhl?“ (S. 151) die Sinnhaftigkeit des meist stark handlungsorientierten geschichtsbezogenen Unterrichts in der Grundschule im Hinblick auf die Ansprüche der Geschichtswissenschaft und -didaktik. Anhand der Analyse der Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern und vorliegenden Konzeptualisierungen historischen Lernens in der Grundschule (z.B. Bergmann, 2005; Bergmann & Thurn, 1998; GDSU, 2014, S. 56ff.; Schreiber, 2004b) resümiert von Reeken (2002): „Da alle Konzepte auf die zentralen geschichtsdidaktischen Begriffe historischen Lernens Bezug nehmen, droht nicht die Gefahr eines Absinkens in die Hölle der Nicht-Fachlichkeit – wenn Fachlichkeit, oder besser formuliert: Wissenschaftsorientierung sich nicht in der Perpetuierung eines Kanons verbindlichen Faktenwissens erschöpft“ (S. 161). Gleichzeitig ordnen sich die Vorschläge auch in das Selbstverständnis des Faches Sachunterricht ein (Reeken, 2002, 2017b, S. 42ff.) und fordern, Grundschulkindern im Kontext schulischen Lernens einen „Umgang mit Geschichte zu ermöglichen, der ihnen hilft – unter Rückgriff auf geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Überlegungen – sich selbst und ihre Umwelt besser zu verstehen“ (Schreiber, 2004a, S. 17). Dabei gilt unter den Autor(inn)en als Konsens, dass das historische Lernen in der Grundschule nicht allein der Vorbereitung auf den späteren Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe dient, sondern vielmehr „eine methodisch wie inhaltlich völlig eigenständige Lernform“ (Buck, 2017b, S. 369) bildet (Bergmann, 1996, 2005; Michalik, 2004; Reeken, 2017a; Schreiber, 2000). Wesentliches Ziel bildet die Förderung historischen Denkens und damit die *Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins* (Bergmann, 2005; GDSU, 2014, S. 56; Michalik, 2004; Reeken, 1997, 2017a, 2017b, S. 15; Schreiber, 2004a). Im Bestreben, diese zentrale Kategorie weiter zu operationalisieren (nicht zuletzt auch angestoßen durch die Kompetenzdebatte nach PISA) und somit besser für die Planung, Durchführung und Reflexion von schulischen Lehr-/Lernprozessen anwendbar zu machen (Pandel, 2007, S. 49; Reeken, 2017a; Sauer, 2014), wurden in den letzten Jahren zudem *geschichtsbezogene Kompetenzmodelle*

ausgearbeitet, die in wenigen Fällen auch auf die Grundschule übertragen wurden und ebenfalls in der Diskussion um Zielkriterien geschichtsbezogenen Lernens eine bedeutsame Rolle spielen (GDSU, 2014, S. 57ff.; Schreiber, 2007a, 2012a).

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, theoretische Annahmen und relevante Befunde zu diesen zentralen Zieldimensionen historischen Lernens speziell auch im Hinblick auf die historische Perspektive des Sachunterrichts überblicksartig zusammenzufassen. Dies hilft, um (zumindest exemplarisch) aufzuzeigen, welche Rolle die Lehrkraft bei der Gestaltung geschichtsbezogenen Sachunterrichts einnimmt und spannt gleichzeitig auch den inhaltlichen Rahmen für die Erfassung des fachdidaktischen Wissens (vgl. Kapitel 2.3.1.5) und der unterrichtsbezogenen Überzeugungen zu den Zielen historischen Lernens (vgl. Kapitel 2.3.2.6) auf.

2.1.1 Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins

Geschichtsbewusstsein gilt seit Anfang der Achtzigerjahre als ein Zentralbegriff der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik (Jeismann, 1977, 1980; Pandel, 2017b, S. 133; Rüsen, 1977, 1994, S. 3; Schönemann, 2017). Trotz zahlreicher Veröffentlichungen, die sich mit dieser bedeutsamen, aber häufig diffusen Kategorie beschäftigen, liegt bis heute keine allgemeingültige und einheitliche Definition vor. Eine vielzitierte Begriffsbestimmung liefert Karl-Ernst Jeismann (1977), welcher Geschichtsbewusstsein „als das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ (S. 12) versteht. In dieser relativ weiten Definition erstreckt sich der Gegenstandsbereich des Geschichtsbewusstseins nicht nur auf schulisches, sondern auch auf außerschulisches Lernen. Während bis in die Siebzigerjahre eine starke normative Fixierung vorlag, gilt das Geschichtsbewusstsein in neueren Konzeptualisierungen als individuell und subjektiv (Fritz, 2012, S. 35; Létourneau, 2001; Pandel, 1991, 2017a, 2017b, S. 129ff.; Rüsen, 2008, S. 72).

Aus den grundsätzlichen Überlegungen Jeismanns heraus differenzierten in der Folgezeit zahlreiche Autor(inn)en die Kategorie weiter aus. Geschichtsbewusstsein wird meist als eine individuelle, mentale Struktur verstanden, welche sich aus verschiedenen Kategorien und Verarbeitungsdimensionen (z.B. kognitive Einsicht, moralische Entscheidung, emotionale Bewegtheit, ästhetische Anschauung) speist (Borries, 2001a; Pandel, 1987; Rüsen, 1986, S. 226). Dies ist dabei jedoch nicht mit einem tiefen Daten- und Faktenwissen gleichzusetzen. Es wird angenommen, dass das Wissen bei der Durchdringung des Bewusstseins bestimmte Strukturen formt, die sich wiederum auf die Wahrnehmung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und das historische Lernen auswirken (Jeismann, 1985; Pandel, 1987, 2017a, 2017b, S. 131ff.). Darüber hinaus spielt die Verknüpfung der Zeitebenen, von Jocelyn Létourneau (2001) formelhaft als ein „back-up towards the future“ (S. 180) beschrieben, eine wesentliche Rolle. Geschichtsbewusstsein entwickelt sich in der ständigen Vergegenwärtigung, dass der Mensch und seine Umwelt in einem komplexen und dynamischen Geflecht aus Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen steht (Borries, 2001a, 2001b; Jeismann, 1985; Létourneau, 2001).

In diesem Netzwerk agiert das Geschichtsbewusstsein als ein „Bewußtseinsprozess, in dem Zeiterfahrungen im Hinblick auf Handlungsabsichten gedeutet werden und als gedeutete in die Sinnbestimmung der Welt und in die Selbstinterpretation des Menschen eingehen“ (Rüsen, 1983, S. 51). Innerhalb dieser Deutungen arbeitet Jörn Rüsen vier zentrale Sinnbildungstypen (traditional, exemplarisch, kritisch, genetisch) heraus (siehe unten). Daneben unterscheidet Bodo von Borries (2001a) verschiedene Verarbeitungsmechanismen und -ebenen des

Geschichtsbewusstseins. Er beschreibt die biographische Erfahrung, das soziale Gedächtnis (z.B. nicht-institutionalisierter Nahbereich: Familie, Nachbarschaft, Freundeskreis), die kulturelle Überlieferung (z.B. Gedenkstätten, Feiertage, Schulbücher) und (wobei diese Ebene von von Borries selbst als umstritten bezeichnet wird) die methodisierte (Geschichts-) Wissenschaft (mit ihren methodischen Standards, z.B. Multiperspektivität, Quellenkritik) als wesentliche Codierungsformen, die sich überlappen, aber auch konfliktuell überschneiden können.

In diesem Verständnis können die multiplen Verarbeitungsdimensionen, die Verknüpfung der Zeitebenen, die Figuren der Sinnbildung sowie die Schichten der Codierung als wesentliche Merkmale des Geschichtsbewusstseins betrachtet werden. Innerhalb dieser (nicht unabhängig agierenden) Felder versucht das Individuum ein Gleichgewicht, eine „Stimmigkeit“ des Bewußtseinzustandes“ (Borries, 2001a, S. 266) herzustellen, aus welchem sich das individuelle Geschichtsbewusstsein formt. Sehr kompakt beschreibt Bodo von Borries (2001a) Geschichtsbewusstsein daher als „System von sich in Ausgleichs- und Transformationsprozessen gleitend verschiebenden Gleichgewichtszuständen“ (S. 240) zwischen den angesprochenen Bereichen.

Obwohl Geschichtsbewusstsein innerhalb der Geschichtsdidaktik als weithin akzeptierte Kategorie gilt, existieren (neben dem skizzierten, soziologisch-politologischen Zugang von Borries') unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen, die sich in der Eng- oder Weitführung des Begriffs, der empirischen Überprüfung sowie der prinzipiellen Übertragbarkeit als Zielkategorie für Lehr-/Lernprozesse in der Grundschule unterscheiden (Borries, 1988, 2001a; z.B. Jeismann, 1985; Pandel, 2017b, S. 137ff.; Rösen, 1994; Schönemann, 2000). Aus diesem Spektrum werden im Folgenden der funktionstypologische Ansatz von Jörn Rösen sowie die strukturanalytischen Ansätze von Karl Ernst Jeismann und Hans-Jürgen Pandel kurz näher vorgestellt.

Jörn Rösen konzeptualisiert Geschichtsbewusstsein funktionstypologisch aus den lebensweltlichen Funktionen von Geschichte für den Menschen heraus. Er beschreibt historische Denkprozesse in diesem Sinne als „allgemeine und elementare Lebensvorgänge des Menschen (Zeiterfahrungen und Zeitdeutungen)“ (1983, S. 46) und Geschichtsbewusstsein als mentale Operation, in welcher „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (1983, S. 51) erfolgt. Dies kann sowohl aktivproduktiv als auch passiv-rezeptiv ablaufen und dient der Orientierung des eigenen Handelns und Lebens im Zeitverlauf (Rösen, 1994, S. 8). In engem Verhältnis hierzu steht das historische Erzählen als „spezifische Erklärungs- und Theorieform“ (Rösen, 1986, S. 37) der Geschichtswissenschaft. Historisches Erzählen ist in diesem Sinne nicht nur eine sprachliche Handlung, sondern auch eine Bewusstseinsoperation, die „allen Artikulationen von Geschichtsbewusstsein konstitutiv zugrunde“ (Rösen, 1982, S. 136) liegt.

Rösen systematisiert die Orientierungsleistungen des Geschichtsbewusstseins nach vier Sinnbildungstypen, die mit je speziellen Erinnerungsleistungen, Kontinuitätsvorstellungen, Kommunikationsformen, Identitätskonstruktionen und Sinnbildungsmustern verknüpft sind (vgl. die ausführliche Darstellung bei Rösen, 1985, 1989, S. 35ff., 2008, S. 81ff.). In jedem Lernprozess vollziehen sich tendenziell verschiedene Sinnbildungstypen, jedoch treten diese je nach Kontext in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen auf und evozieren sich zum Teil gegenseitig (Rösen, 1989, S. 43, 1994, S. 8f., 2008, S. 85). Beim ersten Typus, der traditionellen Sinnbildung, wird Bestehendes bekräftigt und diesem ungebrochene Gültigkeit zugesprochen. Hierbei wird „Orientierung durch Affirmation“ (Rösen, 1989, S. 40) hergestellt, „Kontinuität als Dauer“

(Rüsen, 1982, S. 141) im Wandel vorgestellt und „Zeit als Sinn verewigt“ (Rüsen, 1982, S. 142). Bei der exemplarischen Sinnbildung als zweiten Typus werden „einzelne Zeiterfahrungen unter generelle Handlungsregeln subsumiert und allgemeine Regeln auf einzelne Fälle angewandt“ (Rüsen, 2008, S. 82). Kontinuität versteht sich demnach als überzeitliche Geltung dieser Regeln (Rüsen, 1982). Beim vierten Typus, der kritischen Sinnbildung, werden „Zeiterfahrungen interpretierend so angeeignet, daß sie vorgegebene (sozial wirksame) Zeitorientierungen außer Kraft setzen“ (Rüsen, 2008, S. 83). Dieser folgt dem „Prinzip der Negation oder Abgrenzung“ (Rüsen, 1989, S. 42) und betrachtet Kontinuität als Bruch mit wirksamen Zeitverlaufsvorstellungen (Rüsen, 1982, S. 142, 1989, S. 56). Dadurch wird „Zeit als Sinn beurteilbar“ (Rüsen, 1982, S. 142). Genetische Sinnbildung bildet den vierten Funktionstypus. Dieser „erinnert an Transformationen, die andere Lebensverhältnisse in gegenwärtige münden lassen, [...] stellt Kontinuität als Entwicklung vor, in der sich Lebensordnungen verändern, um sich (dynamisch) auf Dauer zu stellen, und bringt Identität durch Vermittlung von Dauer und Wandel zu einem (Bildungs-)Prozeß zur Geltung. [...] Durch genetisches Erzählen wird Zeit als Sinn verzeitlicht“ (Rüsen, 1982, S. 143f.).

Die so geschaffene Ausdifferenzierung ermöglicht es, speziell im Lehr-Lernkontext Teillernziele in den Blick zu nehmen. Allerdings wurde – obwohl sowohl bei Rüsen als auch im Selbstverständnis des Sachunterrichts (GDSU, 2013, S. 10; Götz, Kahlert, Fölling-Albers, Hartinger, Reeken & Wittkowske, 2015; Kahlert, 2005, S. 13ff.; Nießeler, 2015) die Orientierung über sich und die eigene Lebenswelt als wesentliches Ziel deklariert wird – die Konzeption Rüsens noch kaum aufgegriffen und auf Lehr-Lernsituationen im geschichtsbezogenen Sachunterricht übertragen. Dies sei, so Waltraud Schreiber, zum einen auf die „sprachliche Form, in der er seine Beiträge teilweise präsentiert“ (2002, S. 23), zum anderen auf die „Überlappung von Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik“ (2002, S. 23) und die damit zusammenhängenden begrifflichen Unklarheiten zurückzuführen.

Im Spektrum strukturanalytischer Ansätze untersucht *Karl-Ernst Jeismann* den historischen Lernprozess und differenziert zwischen drei „methodisch unterscheidbaren Dimensionen der Erkenntnisleistung im Geschichtsbewußtsein“ (Jeismann, 1980, S. 207):¹ Analyse, Sachurteil und Werturteil. Bei der Analyse werden Aussagen aus einer methodisch-reflektierten Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gewonnen, indem entscheidende Faktoren (z.B. Bedingungen, Ereignisse, Verläufe, Ursachen, Folgen, Akteure, Motive) beschrieben und strukturiert werden und sich so ein „Verständnis des Faktums“ (Jeismann, Kosthorst, Schäfer, Schlöder, Tepe & Wasna, 1987, S. 20) bildet (Jeismann, 1980). Nach der Analyse erfolgt das Sachurteil, welches eine mittlere Dimension zwischen Analyse und Werturteil darstellt (Jeismann, 1978). Dabei werden die verschiedenen Aspekte im Hinblick auf den Sachverhalt gewichtet. Somit umfasst das Sachurteil „jene Urteile und Bedeutung formulierenden Aussagen [...], die etwas über Nachteil oder Vorteil, Angemessenheit der Mittel zu den erstrebten Zielen, der Zustände zu den gewollten Verhältnissen, über die Nachwirkung von Vorgängen sagen oder auch die Komplexheit historischer Verläufe der Verhältnisse in ein System von Erklärungshypothesen, eine „Theorie“ hineinstellen“ (Jeismann, 1980, S. 207). Bei der Wertung werden

¹ Angestoßen durch die Kritik Joachim Rohlfes („Geschichtsbewusstsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie?“ (Rohlfes, 1986b, S. 92)) verengte Karl-Ernst Jeismann sein ursprünglich relativ weites Begriffsverständnis und erhob Reflexivität zum konstituierenden Bestandteil des Geschichtsbewusstseins (Jeismann, 1988). Für alle Bewusstseinsformen unterhalb des (reflektierten) Geschichtsbewusstseins verwendet Jeismann Bezeichnungen wie Geschichtsverlangen oder Geschichtsbild (Baumgärtner, 2015, S. 104).

die Erkenntnisse auf die Gegenwart bezogen und eine Bewertung und Stellungnahme zu den Sachverhalten vorgenommen (Jeismann, 1980). Diese Dimensionen können auf verschiedene Lernbereiche (Kenntnisse/Wissen, Fertigkeiten/Fähigkeiten, Erkenntnisse/Denkformen) bezogen und als Planungshilfe für schulische Lernprozesse genutzt werden (vgl. die Ausdifferenzierung in Form einer Neun-Felder-Matrix bei Jeismann, 1978, 1980). Jeismann (1978) betont, dass die Unterscheidung der drei Dimensionen analytischer Natur sei, da diese im Alltag „in gegenseitige[r] Durchdringung“ (S. 59f.) stehen. Dennoch wird als wesentliches Lernziel postuliert, die Schüler(innen) in diesen drei Dimensionen beweglich zu machen, das heißt, Operationen der Analyse, Sachurteil und Wertung anzuwenden, aufeinander zu beziehen und die Dimensionen zu unterscheiden (Jeismann, 1978; Schreiber, 2002). Auch für die Grundschule erscheinen die postulierten Dimensionen der Erkenntnisleistung im Geschichtsbewusstsein für die Planung und Gestaltung von Unterricht geeignet und sinnvoll, wie Waltraud Schreiber (2004a) anhand von unterrichtlichen Beispielen zum Washtag und zum Umgang mit einem Zeitungsartikel aufzeigt. Jedoch ist eine breitere Rezeption für den geschichtsbezogenen Sachunterricht bislang ausgeblieben.

Einen weiteren strukturanalytischen Ansatz liefert 1987 *Hans-Jürgen Pandel*. Er geht davon aus, dass „[j]egliche Erfahrung mit Geschichte [...] durch die Deutungsstruktur des Geschichtsbewußtseins vermittelt“ (Pandel, 1991, S. 1) wird und diesem somit eine lebensweltliche Orientierungsfunktion zukommt (Pandel, 1987, 1991, 2017b, S. 138). Für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins sei es daher zentral, sich die „Grundorientierungen anzueignen, unter denen historisches Wissen aufgefaßt wird“ (Pandel, 1991, S. 1). Im Bestreben, eine kategoriale Orientierungshilfe für die eigene Lebenspraxis in der Zeit zu entwickeln, unterscheidet Pandel sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (vgl. Abbildung 1).² Er differenziert zwischen drei Bewusstseinsformen, die sich stärker auf die Geschichtlichkeit des Menschen und der Welt beziehen (Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein) und vier Bewusstseinsformen, die auf die Gesellschaftlichkeit des menschlichen Lebens rekurrieren (Identitätsbewusstsein³, politisches Bewusstsein⁴, ökonomisch-soziales Bewusstsein⁵, moralisches Bewusstsein⁶) (Pandel, 1987, 1991, 2017b, S. 137ff.). In diesem Verständnis wird Geschichtsbewusstsein als eine „mentale Struktur [aufgefasst], die aus sieben aufeinander verweisende Doppelkategorien besteht“ (Pandel, 1987, S. 132). Das Kind erwirbt somit Geschichtsbewusstsein in dem Maße, in dem es die grundlegenden Doppelkategorien ausdifferenziert (Pandel, 1987).

2 In späteren Veröffentlichungen erweitert Hans-Jürgen Pandel (2017b, S. 148ff.) die (vor allem kognitiv-mentalen) Dimensionen um die Kategorie der Emotionalität, welche er quer zu den anderen Kategorien lokalisiert. Darüber hinaus werden weitere Kategorien diskutiert, wie beispielsweise Geschlechterbewusstsein (Bergmann & Thurn, 1998) oder das religiös-kulturelle Bewusstsein (Kuhlemann, 2016).

3 Identitätsbewusstsein drückt sich in der „Fähigkeit von Individuen und Kollektiven [aus], sich im Wandel der Zeit als dauerhafte Einheit zu begreifen“ (Pandel, 2007, S. 15).

4 Beim politischen Bewusstsein geht es um das Verständnis, dass gesellschaftliche Verhältnisse im Laufe der Zeit von „asymmetrisch verteilten Machtverhältnissen“ (Pandel, 1987, S. 136) beeinflusst sind (Pandel, 2007, S. 17).

5 Das ökonomisch-soziale Bewusstsein nimmt die „Sozialstruktur einer Gesellschaft“ (Pandel, 2007, S. 18), das heißt die sozialen Unterschiede („arm“ – „reich“) oder den Status, sowie deren Veränderungen in der Zeit in den Blick (Pandel, 2007, S. 18ff.).

6 Das moralische Bewusstsein unterscheidet zwischen den Kategorien ‚richtig – falsch‘ in Relation zur Vergangenheit (Pandel, 1991). Dabei wird eine Wertung historischer Ereignisse anhand ethischer Maxime und vergangener Gesellschaftsvorstellung vorgenommen und gleichzeitig deren Veränderung im Lauf der Geschichte erkannt und reflektiert (Pandel, 2007, S. 20).

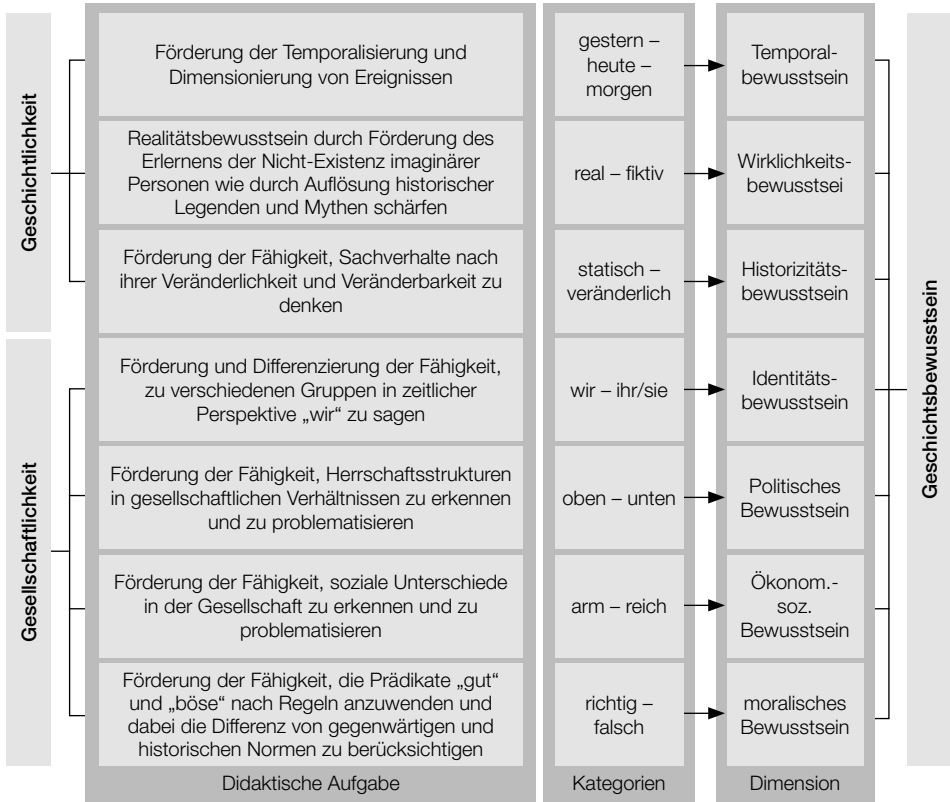


Abb. 1: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (Pandel 1987; Abbildung in Anlehnung an Reeken 2017b, S. 10)

Im Folgenden werden die drei Basiskategorien etwas näher beschrieben, da erst das „Ineinander von Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Historizitätsbewusstsein [...] die Erkenntnis von Geschichtlichkeit [ermöglicht]“ (Pandel, 2017b, S. 142) und diese grundlegenden Kategorien daher im geschichtsbezogenen Sachunterricht primär anvisiert werden sollten (Bergmann & Thurn, 1998; GDSU, 2013, S. 57; Pandel, 2007, S. 11).

Das *Temporalbewusstsein*⁷ meint die Fähigkeit zwischen den Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Kategorien: gestern – heute – morgen) zu unterscheiden und diese für die eigene Lebensgestaltung nutzbar zu machen (Pandel, 1987, 2007, S. 10f., 2017b, S. 138). Als „most basic element in an individual's interaction with history“ (Sleeper, 1975, S. 96) erfolgt die Grundlage dieser Fähigkeit bereits in der Grundschule (vgl. auch Bergmann, 2005). So postuliert beispielsweise der Perspektivrahmen der GDSU unter dem Teilbereich „Orientierung in der Zeit“ die „Fähigkeiten, sich in der Zeit zu orientieren sowie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu unterscheiden“ (GDSU, 2013, S. 61) als zentrale Zielkriterien. Das Temporalbewusstsein erfüllt mehrerlei Funktionen. Erstens steckt es die *Länge der Zeitausdehnung* und damit die „Frage, wie weit das Geschichtsbewusstsein in die Vergangenheit zurück und in die Zukunft

7 Vor allem in der älteren Sachunterrichtsdidaktik findet sich die Bezeichnung Zeitbewusstsein, welche stärker inhaltlich gefüllt ist (Ehlers, 1989, S. 124ff.; Schmitt, 1990; Schorch, 1984). Temporalbewusstsein sei dagegen, so Pandel (2007), treffender, da es „die Fähigkeit, mit Zeit als Orientierungssystem umzugehen“ (S. 10), meint.

vorausdenkt“ (Pandel, 1991, S. 5), ab. Zweitens beinhaltet es die Wahrnehmung der *Dichte von Ereignissen* in der Zeit, also das Wissen und Bewusstsein, mit wie vielen Ereignissen bestimmte Epochen oder Zeitabschnitte besetzt sind (Pandel, 2007, S. 10, 2017b, S. 139). Da Zeit „nur als gegliederte Zeit denkbar“ (Pandel, 2007, S. 11) ist, besitzen Menschen viertens ein grundsätzliches *Zäsurbedürfnis* von Zeit, welches im Temporalbewusstsein zum Ausdruck kommt (Pandel, 2017b, S. 139). Fünftens umfasst das Temporalbewusstsein auch eine *wertende Zeitakzentuierung*, da jedes Individuum bestimmte Epochen oder Zeitdimensionen je nach Intention, Gegenwart und Kontext im Hinblick auf die Deutung der eigenen Lage präferiert (Pandel, 2017b, S. 139). Bei der Darstellung der Ereignisse erfolgt die narrative Umgliederung in eine Erzählung. Dies geschieht nicht immer chronologisch, sondern meist narrativ (z.B. durch temporale Marker, wie „zuvor“ oder „ein paar Jahre später“) und muss in der Unterscheidung von den Kindern erst erlernt werden (Pandel, 2007, S. 11, 2017b, S. 139f.).

Die Abgrenzung zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen bildet den wesentlichen Aspekt des *Wirklichkeitsbewusstseins* (Pandel, 1991, 2007, S. 11). Hans-Jürgen Pandel (1991) bezeichnet dieses als die „vielleicht [...] wichtigste Grundorientierung des Denkens, die das Denken erst zum historischen Denken macht“ (S. 7) und somit konstitutiv für Geschichte ist: Geschichte versucht – quellengestützt – das darzustellen, was in der Vergangenheit gewesen und passiert ist (Pandel, 2017b, S. 140). Da nicht alles in Quellen erhalten ist, finden sich in den Darstellungen Leerstellen unterschiedlicher Größe. Um diese zu füllen, entwickeln Historiker(innen) auf der Basis von Quellen Theorien, also einen „kausalen Sinnzusammenhang, der im zeitlichen Kontext plausibel und nachvollziehbar erscheint“ (Fenn, 2016, S. 197). Langfristig gilt es, die Schüler(innen) zu befähigen, kriteriengeleitet und kritisch mit Fakten und Fiktion bei der Re- und Dekonstruktion von Vergangenheit umzugehen (Fenn, 2016). Dabei repräsentieren jedoch unterschiedliche Darstellungsformen mit je divergierenden Faktizitätsniveaus Geschichte, wie beispielsweise Histografie, Romane, Legenden oder Mythen (Pandel, 2007, S. 12, 2017b, S. 140). Die Unterscheidung zwischen real und fiktiv kann aufgrund des Konstruktcharakters von Geschichte, der narrativen Struktur historischer Erkenntnis und der zunehmend realer wirkenden medialen historischen Rekonstruktionen (z.B. Filme, Historytainment, Mittelalterfeste) nicht immer präzise erfolgen (Kübler, 2016). Historische Narrationen und (fiktive) Geschichten, die sich mit Vergangenen beschäftigen, bewegen sich stets „irgendwo zwischen den Polen „wahr“ und „erfunden““ (Kübler, 2016, S. 186). Markus Kübler (2016) schlägt daher vor, in der Grundschule stärker Merkmale „eher“ auf Fakten basierender Geschichten (z.B. historischer Erzählungen, die als Quelle erhalten sind, und historische Darstellungen, die auf Quellen beruhen) und Merkmale „eher“ fiktiver Geschichten (z.B. Sagen und Mythen oder Erzählungen aus der Gegenwart, die die Handlung in die Vergangenheit verlegen oder Epochen vermischen) herauszuarbeiten.

Während Temporal- und Wirklichkeitsbewusstsein als statisch bezeichnet werden können, zielt das *Historizitätsbewusstsein* auf die Erfahrung von Kontinuität und Wandel (Pandel, 1987, 2007, S. 13, 2017b, S. 142). Auch Grundschulkindern sollen erkennen, dass „das menschliche Leben als Individuum und gesellschaftliches Wesen in zeitliche Prozesse eingebunden ist“ (GDSU, 2013, S. 56). In diesem Prozess erfahren Individuen sowohl Veränderung im Sinne unbeeinflussbarer Entwicklungen als auch Veränderbarkeit als grundsätzliche Möglichkeit der aktiven Beeinflussung der Gegenwart (Kalsics, 2016; Reeken, 2017a). Neben dieser elementaren Einsicht und Differenzierung können auch verschiedene Veränderungsgeschwindigkeiten identifiziert werden (Pandel, 2017b, S. 142). In Anlehnung an die Vertreter der Annales-Schule (v.a. Braudel) lassen sich Ereignisse von kurzer Dauer und lokaler Begrenztheit (Ereignisgeschichte, z.B. Fall der Mauer am 9.11.1989), Ereignisse mittlerer Dauer (konjunkturelle Geschichte, z.B. wirtschaftliche Schwankungen, wie das Goldene Zeitalter der Niederlande) oder sich langsam, scheinbar unbewegte, aber trotzdem stetig

verändernde Strukturen (z.B. Herrschaft der Pharaonen, Feudalismus als Wirtschaftsform, Papsttum) unterscheiden (Kalcsics, 2016; Pandel, 2017b, S. 80). Dabei kann besonders das Verständnis von historischen Zusammenhängen besser über die Betrachtung der *longue durée* erfasst werden als über die Analyse kurz- und mittelfristiger Ereignisse und Strukturen (Pandel, 2017b, S. 78ff.). Um diese systematisch und differenziert analysieren zu können, schlägt Katharina Kalcsics (2016) vor, sich in der Grundschule stärker auf die Alltagsgeschichte zu fokussieren und die sozialgeographischen Grunddaseinsfunktionen als Analysekatégorien für die Betrachtung von Dauer und Wandel einzusetzen (wohnen, arbeiten, sich erholen, sich bilden, am Verkehr teilnehmen, in der Gemeinschaft leben, ver- und entsorgen (Nahrung, Kleidung), kommunizieren).

Hans-Jürgen Pandel nimmt an, dass die Kategorien grundsätzlich simultan erworben werden (Pandel, 1987, 1991). Dennoch fungieren manche für wiederum andere als Voraussetzung. Vor allem das Wirklichkeitsbewusstsein sei, so Pandel (1991), bedeutsam für die Entwicklung des Identitäts-, ökonomisch-sozialen, politischen und moralischen Bewusstseins.

Die von Pandel vorgeschlagene Dimensionierung des Geschichtsbewusstseins zählt mittlerweile zu einem der „bekanntesten und wirkungsmächtigsten Versuch[e], Geschichtsbewusstsein in seiner Struktur genauer zu beschreiben“ (Sauer, 2014, S. 244) und so das umfassende Konstrukt zu systematisieren und konkretisieren. Speziell im Grundschulbereich gilt der Pandelsche Vorschlag als eine „weithin akzeptierte[] Theorie“ (Reeken, 2017b, S. 9), die nicht nur als Raster für empirische Arbeiten eingesetzt wird (Beilner, 2004; Billmann-Mahecha, 2002; Hanfland, 2008; Langer-Plän, 2004; Pape, 2008b), sondern auch im Hinblick auf unterrichtliche Fragestellungen eine der „didaktisch brauchbarsten theoretischen Bestimmung[en] von Geschichtsbewusstsein“ (Bergmann & Thurn, 1998, S. 21) darstellt. Die Grundstruktur findet sich inzwischen zum Teil auch in normativen Vorgaben wieder (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014a, S. 199f.; Freie und Hansestadt Hamburg, 2011; GDSU, 2013, S. 56ff.).

2.1.2 Förderung von Kompetenzen historischen Denkens (FUER-Modell)

Im Bestreben, das Geschichtsbewusstsein weiter zu operationalisieren, wurden in den letzten Jahren zunehmend fachspezifische Kompetenzen als Zielkriterien schulischer Lehr-Lernprozesse formuliert (Pandel, 2007, S. 49; Reeken, 2017a; Sauer, 2014). Die Debatte über die Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik setzte vor allem durch die Nachwirkungen der großen Schulleistungsuntersuchungen, wie etwa PISA oder TIMMS ein. Wenngleich Geschichte kein darin erhobenes Schulfach war und ist, hatte der allgemeine bildungspolitische Diskurs um eine zunehmende Kompetenzorientierung (verstärkt auch durch das vom Kultusministerium in Auftrag gegebene und reformperspektivisch wirkende Klieme-Gutachten, siehe Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Volmer, 2003) sowie die damit zusammenhängende Befürchtung um fehlende Anschlussfähigkeit, geringere Bedeutungsbeimessung und damit einhergehend schwächere Argumentationsbasis des Faches im Fächerkanon, große Auswirkungen auf die geschichtsdidaktische Forschung und Diskussion (Barricelli, Gautschi & Körber, 2017; Borries, 2007b; Brauch, 2015, S. 28; Conrad, 2012; Pandel, 2007, S. 6f.; Schönemann, 2014). Während zu Beginn der Debatte zunächst allgemeinpädagogische Überlegungen im Mittelpunkt standen, versuchte man recht schnell die konstitutiven Inhaltsbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu ermitteln, um die Kompetenzmodelle, wie Jerome Bruner (1960, S. 17ff.) in seinem Ansatz *Structure of Discipline* fordert, fachspezifisch zu modellieren (Barricelli et al., 2017).

In diesem Bemühen entstanden zahlreiche, teilweise konkurrierende Modelle. Exemplarisch (für den deutschsprachigen Raum) sollen hier das Modell von Michael Sauer (2002, 2005) und dessen

Weiterentwicklung für den Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Sauer, 2006b; Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, 2006, S. 13ff.), das Modell von Hans-Jürgen Pandel (2007, S. 24ff.), der FUER-Forschungsgruppe um Waltraud Schreiber und Kollegen (Körper, Schreiber & Schöner, 2007, 2007; Schreiber, 2008), Peter Gautschi (2006), Michael Jung und Holger Thünnemann (2007), Wolfgang Hasberg (2005, 2010) oder der Gruppe um Gerhard Henke-Bockschatz (Henke-Bockschatz, Mayer & Oswalt, 2005) genannt werden. Diese sowie weitere, beispielsweise aus dem angloamerikanischen Raum stammende Modelle (Crabtree & Nash, 1996; Department for Education, 2013) oder Diskursbeiträge von Fachverbänden (GDSU, 2013, S. 56ff.), wurden an verschiedenen Stellen vorgestellt und diskutiert (Barricelli et al., 2017; Baumgärtner, 2015, S. 79; Hasberg, 2005; Heil, 2012, S. 18ff.; Körper, 2007; Mayer, 2014; Müller, 2011). In einer vergleichenden Analyse kommt Meik Zülsdorf-Kersting zu dem Schluss, dass es erstens „eine große Vielfalt der Kompetenzbereiche [und zweitens] einen gewissen *common sense* im Hinblick auf die zu fördernde Kernbereiche historischen Denkens“ (2014, S. 216) gibt. Obwohl die Kompetenzbereiche die grundlegenden Lern- und Handlungsfelder der Disziplin darstellen sollen (Klieme et al., 2003, S. 21ff.), gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen hinsichtlich der reklamierten Reichweite (bezogen auf historisches Denken allgemein (beispielsweise bei Hasberg, 2005; Schreiber, Körper, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner & Ziegler, 2007) oder schulische Prozesse (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, 2006, S. 7f.)) und der damit verbundenen terminologischen Deduktion (von schulischen Prozessen oder vom umfassenden Prozess des historischen Denkens her), des verwendeten Bauplans (Anzahl und Anordnung der Kompetenzen, Verständnis von Kompetenz, usw.), sowie des Verhältnisses von Inhalt und Situation (inhalts- und situationsbezogen oder inhalts- und situationsunabhängig definierte Kompetenzen) und Emotionen in Beziehung zu Kognitionen (Barricelli et al., 2017). Trotz dieser Unterschiede besteht zwischen den Modellen auch Konsens. So wird vielfach auf die narrative Geschichtstheorie Jörn Rüsen (2008, S. 29ff.) verwiesen, da „Narrativität als Ausdruck eines reflektierten Geschichtsbewusstseins [...] bei allen Differenzen (nicht nur im Detail) allzeit das Zentrum facheigener Kompetenzmodelle bleiben [wird]“ (Barricelli et al., 2017, S. 211). Ähnlichkeiten finden sich des Weiteren auch im Rückgriff auf die Weinertsche Kompetenzdefinition sowie der größtenteils noch fehlenden empirischen Überprüfung der proklamierten Differenzierungen (Barricelli et al., 2017; Hasberg, 2005; Reeken, 2008; Ziegler, 2012).

Im besonderen Maße hebt Meik Zülsdorf-Kersting (2014) das FUER-Modell hervor, welches vor allem die Prozesshaftigkeit historischen Denkens betont und (als einziges deutschsprachiges Modell bisher) Graduierungsstufen ausweist (Barricelli et al., 2017; Schreiber et al., 2007). Es kommt damit „den in der Kompetenzforschung gesetzten Standards am nächsten“ (Zülsdorf-Kersting, 2014, S. 217), lässt sich großteils in andere Modelle übersetzen (Borries, 2008, S. 218; Körper, 2007) und bildete die Grundlage für die erstmalige Konstruktion eines Large-Scale-fähigen Testinstruments zur Erfassung der Schülerkompetenz historischen Denkens (Trautwein, Bertram, Borries & Brauch, 2017, S. 116ff.). Daher soll es im Folgenden näher beschrieben werden.

Das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Forschungsgruppe⁸ um Waltraud Schreiber und Andreas Körper wurde im deutschsprachigen Raum ausführlich dargestellt (Körper et al., 2007; Schreiber, 2002, 2004b; Schreiber, Körper, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner & Ziegler, 2006) und diskutiert (Barricelli et al., 2017; Hasberg, 2005; Schönemann, 2014). Die Besonderheiten des Modells liegen in der bereits erwähnten Graduierungslogik, durch welche unterschied-

8 Das Akronym FUER (eigentlich FUER-Geschichtsbewusstsein) steht für das Ziel der Projektgruppe, nämlich der Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins (Schreiber, Körper, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner & Ziegler, 2006).

liche Ausprägungen über das Verfügen der einzelnen Kompetenzen⁹ angezeigt werden, sowie in der Zielsetzung, historisches Denken in jeglichen Kontexten zu betrachten und damit schulische Zielsetzungen aus lebensweltlicher Bedeutsamkeit herzuleiten (Hasberg, 2005; Schreiber et al., 2007). Die individuell lebensweltlich, aber auch gemeinschaftlich-kollektiv manifestierte Orientierungsfunktion historischen Denkens (Fenn & Schreiber, 2005; GDSU, 2013, S. 56) begründet damit auch die Einbettung des Modells in die narrativistische Geschichtstheorie, wobei hier vor allem auf die disziplinäre Matrix Jörn Rüsens (1983, S. 29) zurückgegriffen wird (Schreiber et al., 2007). Die Rüsensche Matrix wird in ein Prozessmodell historischen Denkens ausdifferenziert (Hasberg & Körber, 2003), dessen Verlauf idealtypisch wie folgt aussieht: Ausgehend von einer historischen Frage, welche sich lebensweltlich aus einer Verunsicherung, einem Interesse oder einer Faszination generiert, werden Antworten mithilfe spezieller Methoden (Re-, Dekonstruktion) gesucht, welche dem Individuum wiederum helfen, sich in der geschichtlich geprägten Welt zu orientieren (Schreiber, 2007a, 2008). Vor diesem Hintergrund identifiziert die FUER-Gruppe sowohl prozessuale Bereiche (Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz), die direkt aus dem Regelkreis historischen Denkens hervorgehen, sowie einen strukturierenden Faktor (Sachkompetenz), der in engem Zusammenhang zu den prozessualen Kompetenzen steht (vgl. Abbildung 2).

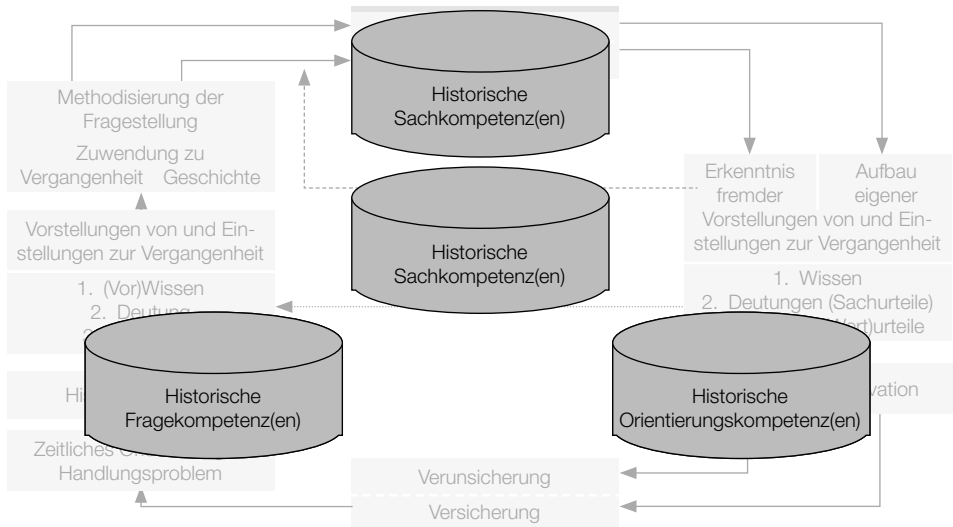


Abb. 2: Die Kompetenzbereiche des FUER-Modells vor dem Hintergrund des Prozessmodells historischen Denkens (Schreiber et al., 2006, S. 56)

Neben diesen allgemeinen Vorzügen des FUER-Modells spricht – aus Sicht der Sachunterrichtsdidaktik – vor allem die mögliche Anwend- und Übertragbarkeit des Modells in der Grundschule, welche bereits an verschiedenen Stellen argumentiert und aufgezeigt wurde (Becher & Gläser, 2013b, 2014a, 2014b; Fenn & Schreiber, 2005; Gläser & Becher, 2012; Pleitner, 2009; Reeken, 2008; Schreiber, 2004b, 2007a). Das FUER-Modell spiegelt sich auch in der Konzeption der historischen Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU, 2013, S. 56f.)

⁹ Kompetenz wird dabei in Anlehnung an Weinert (2001, S. 27f.) und Klieme und Kollegen (2003, S. 72) nur dann als solche verstanden, wenn motivationale, volitionale, prozedurale und konzeptuelle Komponenten zusammenkommen (Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner & Ziegler, 2007).

wider, der vielfach die Grundlage aktueller Lehrplankonzeptionen zum Sachunterricht in der Grundschule bildet (z.B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014a, S. 59ff.; Freie und Hansestadt Hamburg, 2011; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008).¹⁰

2.1.2.1 Historische Fragekompetenz

Die historische Fragekompetenz steht am Anfang des historischen Denkprozesses und umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigenständig Fragen an die Vergangenheit zu stellen sowie gleichzeitig Fragestellungen in Narrationen zu erkennen, nachzuvollziehen und einordnen zu können (Schreiber, 2004b; Schreiber et al., 2007). Auch in der Grundschule sollen die Schüler(innen) erstens „historische Veränderungen benennen und zielgerichtet nach ihren Ursachen fragen[, zweitens] interessenleitet konkrete historische Fragen entwickeln und sie sprachlich angemessen formulieren [und drittens] verstehen, dass eine historische Frage sich aus unserer gegenwärtigen Sichtweise ergibt“ (GDSU, 2013, S. 59). Die Basis für diesen Kompetenzbereich bildet nach Ansicht der FUER-Gruppe ein, jedem Menschen innewohnendes, Orientierungsbedürfnis (Schreiber et al., 2007). Davon ausgehend erwachsen Verunsicherungen, die sich beispielsweise aus Entscheidungsfragen für die Zukunft ergeben, oder Interessen, die sich aus der Wahrnehmung von Differenzen generieren. Um diese zu verarbeiten und somit einen Denkprozess zu initiieren, werden historische Fragen formuliert, die helfen, Antworten zu finden, diese in Narrationen zu verwandeln und sich somit in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu orientieren (Barricelli et al., 2017; Bergmann, 2005; Schreiber et al., 2007).

Die Fragekompetenz ist daher sehr stark mit den anderen Teilkompetenzen vernetzt. So werden schon bei der Formulierung von Fragen bekannte Kategorien im Sinne der Sachkompetenz angewandt, welche später durch die gestellten Fragen weiter ausdifferenziert werden. Fragen an die Geschichte implizieren zudem bereits methodenbezogene Fragen, die sich teilweise aus bereits bekannten oder gar aus neuen Verfahren konstituieren. Auch zur Orientierungskompetenz bestehen Überlappungen, da sich zahlreiche Verflechtungen zwischen den gestellten Fragen und der eigenen Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft ergeben (Schreiber, 2007b). Die eigenständige Bedeutung der Fragekompetenz zur Initiierung des Prozesses historischen Denkens ist dennoch unbestritten, da sie „den gesamten Zugriff auf den Prozess des ‚Vollzugs‘ in nuce enthält“ (Uffelmann, 2008, S. 20) und zudem „die historische Dimension von Mensch und Welt, ihre Erschließbarkeit und die Grenzen der Erschließbarkeit ins Bewusstsein zu rücken“ (Schreiber, 2004b, S. 61) vermag.

Bezogen auf den Sachunterricht in der Grundschule wird die Entwicklung der Fragekompetenz durch zwei Einsichten bedingt: Zum einen müssen die Schüler(innen) erkennen, dass der gegenwärtige Mensch und dessen Welt geschichtlich sind (Historizitätsbewusstsein), zum anderen sollten die Schüler(innen) im Sinne des Temporalbewusstseins dazu in der Lage sein, die verschiedenen Zeitdimensionen miteinander in Verbindung zu bringen (GDSU, 2013, S. 58; Michalik, 2016; Reeken, 2015; Schreiber, 2004b). Erst wenn diese beiden Kategorien den Kindern bewusst sind, können daraus historische Fragen entstehen. Da die historischen Fragen einen elementaren Steuerungs- und Selektionscharakter haben, ist es zudem wichtig zu sehen,

¹⁰ Das von Berit Pleitner und Dietmar von Reeken vorgelegte Kompetenzmodell des Perspektivrahmens nennt zusätzlich zu den vier FUER-Kompetenzen die Narrationskompetenz. Obwohl die beiden Autoren konstatieren, dass all diese „fünf Bereiche bei jeder didaktisch sinnvollen unterrichtlichen Auseinandersetzung mit einem historischen Thema zum Tragen“ (Reeken, 2015, S. 165) kommen, plädieren sie speziell in der Grundschule auf eine Fokussierung dreier Aspekte, nämlich der Frage-, Methoden-/Medien- sowie Narrationskompetenz (GDSU, 2013, S. 58).

in welche Richtung sie zeigen. Daher werden die Fragen noch weiter ausdifferenziert. Dietmar von Reeken und Berit Pleitner unterscheiden im Rahmen des Perspektivrahmens Sachunterricht zwischen historischen, erkenntnisorientierten Fragen, die ein höheres Maß an zusätzlichen Informationen verlangen und eher Zusammenhänge und Systeme in den Blick nehmen, sowie allgemeinen, kontextorientierten Fragen, die einzelne Fakten klären und damit schneller und wesentlich einfacher zu beantworten sind. Der Fokus sollte vor allem auf Ersteren liegen, da darauf die historische Methode und der Beginn des Erkenntnisprozesses beruhen (GDSU, 2013, S. 58; Kühberger, 2016). Waltraud Schreiber kategorisiert die Fragen hinsichtlich derer Fokussierung. Sie unterscheidet inhaltsbezogene Fragen, die der Gegenwart entstammen oder die auf die Veränderung des Vergangenen rekurrieren, und verfahrensbezogene Fragen, die sich auf den Umgang mit Vergangenen (damit auf Geschichte) beziehen und somit auch Methodisches in den Blick nehmen (Schreiber, 2004b, 2007b). Sie betont, dass die unterschiedlichen Fragetypen aufgrund der differierenden Interessen und Vorerfahrungen der Schüler(innen) in ihrer Vielfalt in den Unterricht mit aufgenommen und thematisiert werden sollten (Schreiber, 2004b).

2.1.2.2 Historische Methodenkompetenz

Die historische Methodenkompetenz umfasst die „Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Basisoperation Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (Basisoperation De-Konstruktion)“ (Schreiber, 2007c, S. 194). Im Fokus steht demnach der Konstruktcharakter von Geschichte, mit dem sowohl synthetisch (im Sinne der Re-Konstruktion) als auch analytisch (im Sinne der De-Konstruktion) umgegangen wird (Schreiber et al., 2007). Da Geschichte Teil der kindlichen Lebenswelt ist (Bergmann, 1993) und der Sachunterricht die Kinder bei der zunehmend eigenständigen Erschließung ihrer Umwelt unterstützen möchte (GDSU, 2013, S. 9ff.; Kahlert, 2004, 2005, S. 11ff.; Köhnelein, 2015), ist der reflektierte und fachgerechte Umgang mit Geschichte anhand spezifischer Arbeitsmethoden und erkenntniskritischen Einsichten ein wesentlicher Bestandteil des historischen Lernens in der Grundschule (Bergmann, 2005; Michalik, 2015a, 2015b; Reeken, 2015, 2017a; Schreiber, 2000, 2004b; Voit, 2001). Mithilfe fachwissenschaftlicher Methoden sollen daher zum einen für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin bedeutsame, zum anderen wissenschaftlich tragfähige Antworten auf die eingangs gestellten historischen Fragen gewonnen werden (Reeken, 2015; Schreiber, 2004b).

Das zentrale Instrument bilden Quellen und Darstellungen, die mittels fachspezifischer Methoden der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung analysiert werden (Becher & Gläser, 2016; Reeken, 2010; Schreiber et al., 2007). Der Unterscheidung und begrifflichen Differenzierung zwischen Quellen, die aus der damaligen Zeit stammen und zufällig (Überreste) oder beabsichtigt (Traditionen) erhalten sind, sowie Darstellungen, die „ihre Erkenntnisse über die Vergangenheit präsentieren und diese in ihrem Sinne deuten“ (Sauer, 2017, S. 87) kommt auch in der Grundschule eine wesentliche Bedeutung zu (Becher & Gläser, 2016), da diese letztlich den methodischen Umgang bestimmt (Zabold & Schreiber, 2016). Der gattungsspezifische Medienumgang (Textquellenarbeit, Sachquellenarbeit, usw.) ist im FUER-Modell allerdings nur ein Teilaspekt der Methodenkompetenz, weshalb von einer expliziten Nennung, wie es beispielsweise im Modell von Michael Sauer (2006b) oder des Perspektivrahmens (GDSU, 2013, S. 57) geschieht, abgesehen wird (Schreiber et al., 2007).¹¹

¹¹ Allerdings wird der im FUER-Modell zugrunde gelegte Methodenbegriff aufgrund der teilweise unklaren Begrifflichkeit kritisiert. So merkt Ulrich Mayer (2014) an, dass der Bezugspunkt, also ob es sich um Unterrichts-, Forschungs- oder

Die Kernkompetenzen umfassen in Anlehnung an die Sechser-Matrix von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber (2003) die zwei Grundoperationen des Re-Konstruierens und De-Konstruierens:¹²

- Die *Re-Konstruktion* ist ein synthetischer Akt, bei dem auf der Basis von Quellen „vergangene Wirklichkeit festgestellt, als Geschichte dargestellt [und] eine Beziehung zur Gegenwart hergestellt“ (Schreiber, 2004b, S. 63) wird. Anhand der Quellen erlernen bereits Grundschüler(innen) die Grundlagen geschichtswissenschaftlichen Arbeitens und damit historischer Erkenntnis, so dass sie zunehmend in der Lage sind, die Quellen auf deren Aussagegehalt zu prüfen und ihnen hinsichtlich einer eigenen Fragestellung Sinn zu entnehmen (Fenn & Schreiber, 2005; Reeken, 2010). Das methodische Vorgehen orientiert sich dabei an der historisch-kritischen Methode (Heuristik, Quellenkritik, Interpretation), an die die Schüler(innen) in elementarisierter Weise sukzessive und unter Anleitung des Lehrers bzw. der Lehrerin herangeführt werden sollten (Bergmann, 2005; Fenn & Schreiber, 2005; Michalik, 2015a; Reeken, 2010; Schreiber, 2004b).
- Die zweite Kernkompetenz bildet die *De-Konstruktion*, welche die Fähigkeit und Fertigkeit umfasst, Geschichtsdarstellungen in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen, hinsichtlich des Kontexts, der Präsentation oder der Bezüge zu analysieren und kritisch zu hinterfragen (Schreiber, 2004b, 2007c; Zabold & Schreiber, 2016). Diese Teilkompetenz erscheint äußerst relevant, da Kinder in ihrem (Schul-)Alltag vor allem fertigen Geschichten begegnen (Becher & Gläser, 2016; Schreiber, 2012a).

Für die Grundschule ergibt sich im Rahmen der Methodenkompetenz zusätzlich zu den zwei Basisoperationen eine elementare *Vorstufe*, die das Wissen über Quellen und damit die begriffliche und funktionale Erschließung der Quelle beinhaltet (Becher & Gläser, 2016; Fenn & Schreiber, 2005; GDSU, 2013, S. 59). Die Schüler(innen) sollen hierbei lernen, womit man die gestellten Fragen beantworten kann, den Begriff der Quelle zu beschreiben sowie Quellenformen (z.B. Bild-, Schrift-, Sachquelle) unterscheiden zu können (GDSU, 2013, S. 59).

2.1.2.3 Historische Orientierungskompetenz

Die historische Orientierungskompetenz meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „die auf der Basis von (eigenen oder adaptierten fremden) Fragen gewonnenen Erkenntnisse über Vergangenes und seine Zusammenhänge aufeinander sowie auf die eigene Zeit und Lebenswelt, die eigene Gruppe und Person zurückzubeziehen“ (Barricelli et al., 2017, S. 220). Es geht somit darum, sich im Zeitkontinuum vor dem Hintergrund von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu positionieren und zurechtzufinden (Schreiber, 2008). Dabei gilt es zum einen, präsenten Wissen an die neuen Einsichten und vorhandene (mentale) Werkzeuge an das gewonnene Verständnis anzupassen (Re-Organisation) und zum anderen eine Neu-Konstruktion des eigenen Weltverständnisses und damit auch der historischen Identität vorzunehmen (Schreiber, 2004b). Die Orientierungskompetenz umfasst insgesamt vier Kernkompetenzen (Schreiber, 2007d; Schreiber et al., 2007):

- Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren (im Sinne einer *mentalen Disposition*) meint die Anpassung der, durch historische Fragen und Methoden erlangten, neuen Kenntnisse, Arbeitsweisen oder Ansichten in die mentale Struktur, wodurch sie erst wirkmächtig werden.

Erkenntnismethoden handelt, nicht eindeutig festgelegt sei. Auch Wolfgang Hasberg (2005) bemängelt die irreführende Verwendung des Methodenbegriffs, da hier nicht methodische Verfahrensweisen, sondern Denkweisen gemeint seien.

12 Die formale Trennung dieser beiden Operationen ist theoretisch sinnvoll, jedoch im konkreten Vollzug nicht mehr trennscharf (Schreiber, 2007c).

- Die *Alteritätserfahrung* umfasst die Kompetenz, das eigene Welt- und Fremdverstehen zu reflektieren und zu erweitern.
- Demgegenüber steht (im Sinne einer idealtypischen, aber praktisch nichtigen Trennung) die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft auch das Selbstverständnis vor der historischen Welt zu reflektieren und im Sinne einer dynamischen Identität weiter zu entwickeln (*Identitätsreflexion*).
- Schließlich beinhaltet der Kompetenzbereich auch die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition (*Praxis*). Dabei geht es nicht um konkrete Handlungen, sondern vielmehr um ein breites Repertoire an Möglichkeiten, die anhand historischer Vorbilder und Ereignisse geprüft und übernommen werden.

Im schulischen Kontext ist es wichtig zu unterscheiden, ob die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vom Schüler bzw. von der Schülerin selbst oder von außen gesteuert wird. Bei der Beschäftigung aus eigenem Antrieb ist eine Verunsicherung im Sinne Hasbergs und Körbers (2003) der Ausgangspunkt für das Lernen, wodurch die Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, bereits enthalten ist. Davon kann bei vorgegebenen Fragestellungen jedoch nicht ausgegangen werden. Hier kann Orientierung nur durch entsprechende Angebote des Lehrers bzw. der Lehrerin erzielt werden (Schreiber, 2004b).

Orientierungskompetenz als Zielkriterium findet sich auch in anderen Bereichen des Sachunterrichts wider, wie beispielsweise in der sozialwissenschaftlichen Perspektive (z.B. die Fähigkeit, eigene und fremde Standpunkte nachzuvollziehen und damit umzugehen). Daher argumentiert Dietmar von Reeken (2015), diese nicht als eine speziell aus dem Blickwinkel der historischen Perspektive zu fördernde Kompetenz zu sehen. Diese Argumentation bezieht sich, so Bodo von Borries (2008, S. 233ff.), allerdings auf Orientierungsleistungen in Nachbardisziplinen, die vom genuin historischen Zurechtfinden in epochalen Strukturen abzugrenzen seien.

2.1.2.4 Historische Sachkompetenz

Die drei vorgestellten Kompetenzen unterbaut die Sachkompetenz, welche die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft beinhaltet, theorie- und inhaltsbezogen die Domäne des Historischen zu strukturieren sowie mit den dafür erforderlichen Begriffen umzugehen (Schöner, 2007; Schreiber et al., 2007). Im Prozess des historischen Denkens ist die Sachkompetenz daher als Voraussetzung, Hilfsmittel und Ergebnis desselben zu betrachten (Barricelli et al., 2017; Hasberg, 2005). Bodo von Borries beschreibt die Sachkompetenz als eine Art Vorratstone historischer Begriffe und Konzepte, „aus der für die einzelnen Frage-, Methoden- und Orientierungsvollzüge Rohstoffe und Instrumente herangezogen und in die dabei produzierten Einsichten gesammelt und eingeordnet werden“ (2008, S. 231). Somit wird deutlich, dass die Sachkompetenz nicht, wie die anderen Kompetenzbereiche des FUER-Modells, durch Operationen, sondern vielmehr durch Prinzipien, Kategorien oder Skripts strukturiert wird (Schreiber et al., 2007). Dies kommt der Forderung Dietmar von Reekens (2015) entgegen, der insistiert, dass in der Grundschule aufgrund der enormen Spannweite der Vorerfahrungen (Lee, Dickinson & Ashby, 2001; Zabold, 2017) und der Abkehr von einem verbindlichen Inhaltskanon (GDSU, 2013, S. 12ff.; Köhnlein, 2015) nicht von einem festen Vorrat an vorgegebenen Begriffen, sondern vielmehr von flexiblen, das heißt von Lerngruppe zu Lerngruppe differierenden Begrifflichkeiten ausgegangen werden sollte. Die Kernkompetenzen, anhand derer sich die Sachkompetenz im FUER-Modell aufspannt, sind die Begriffs- und Strukturierungskompetenz:

- Die *Begriffskompetenz* umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fachspezifische Begriffe und dahinterstehende Konzepte zu kennen, semantische Netze zu bilden, Alltags- und

Fachbegriffe zu unterscheiden und aufeinander beziehen sowie dies im fachlichen und alltäglichen Diskurs anwenden zu können (Schöner, 2007; Schreiber, 2012b). Im Fokus steht dabei zunächst die kognitive Fähigkeit, historische Prozesse und Begriffe kategorial zu erfassen und sprachlich auszudrücken. Hinzu kommen aber auch verfahrens- und theoriebezogene sowie ästhetische, emotionale und handlungsbezogene Dimensionen, anhand derer Narrationen gebildet werden (Schreiber, 2012b).

- Die *Strukturierungskompetenz* als zweite Kernkompetenz nimmt vor allem das Historisieren in den Blick. Hierbei geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Funktion der Begriffe für die Strukturierung und Systematisierung der Domäne zu kennen und im Sinne der historischen Kontextualisierung anzuwenden. Dabei können Spezifika der einzelnen Epochen, Entwicklungen sowie Besonderheiten oder Gemeinsamkeiten aufgezeigt und Tempi des Wandels sichtbar gemacht werden (Schöner, 2007; Schreiber, 2012b).

Über das Verhältnis von Wissen und Kompetenz wurde in der Geschichtsdidaktik bereits allgemein vielfach diskutiert (Gautschi, 2010; Sanders, 2010; Schreiber, 2012b; Ziegler, 2012), weshalb dieser Diskurs vor allem angesichts der im FUER-Modell integrierten Sachkompetenz immer wieder zu Tage kommt (Conrad, 2012; Hasberg, 2005; Heil, 2012, S. 23) – nicht zuletzt, da in anderen Modellen, wie beispielsweise im Modell des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (2006), mit der Sachkompetenz klar Fachinhalte in chronologischer Ordnung gemeint sind. Im FUER-Modell geht es allerdings nicht um Inhaltswissen, sondern verstärkt um den Aufbau konzeptuell-prozeduralen Begriffs- und Strukturierungswissens (Borries, 2008, S. 231; Schöner, 2007). Damit stehen weder Daten noch Fakten im Fokus, sondern inhalts-, theorie- und methodenbezogenes Wissen im Sinne von Konzepten, Begriffen oder Kategorien, mit Hilfe derer über Geschichte gesprochen und nachgedacht werden kann (Ventzke, 2012; Ziegler, 2012). Diese kompetente Anwendung geht weit über das bloße Kennen von Begrifflichkeiten hinaus. Damit, und das hebt Béatrice Ziegler (2012) positiv hervor, zeigt die Konzeptualisierung einer eigenständigen Sachkompetenz, dass die Ausbildung von Fachkompetenzen nicht ohne ein gewisses Maß an (Fach-)Wissen geschehen kann.

Der Perspektivrahmen Sachunterricht schlägt dabei vier inhaltsbezogene Themenbereiche¹³ vor, anhand derer zentrale Begrifflichkeiten, Konzepte und Strukturierungen der historischen Erkenntnisgewinnung erarbeitet werden können: Orientierung in der historischen Zeit, Dauer und Wandel, Fakten und Fiktion sowie Alterität und Identität (GDSU, 2013, 57ff.).¹⁴

2.1.3 Zusammenfassung und Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich des geschichtsbezogenen Sachunterrichts

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das zentrale Ziel historischen Lernens in der Grundschule „die Förderung der Fähigkeit zum historischen Denken, anders ausgedrückt: die Ent-

¹³ Weitere, vor allem für die weiterführenden Schulen bedeutsame, Kategorien/Skripts/Konzepte/Prinzipien sind beispielsweise epistemologische Prinzipien (z.B. Prinzipien der Retrospektivität oder Partikularität), subjektbezogene Konzepte (z.B. Identität und Alterität) oder kategoriale begriffliche Bestimmungen von (forschungs-) methodischen Verfahrensskripts (z.B. Heuristik, Quellenkritik, Quelleninterpretation) (Schöner, 2007; Schreiber et al., 2007).

¹⁴ Die ersten drei Bereiche finden sich beispielsweise auch im Lehrplan für die bayerische Grundschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014a) wider und rekurren stark auf die geschichtsbezogenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (Pandel, 2007, S. 8ff.). Der vierte Bereich (Alterität und Identität) findet sich, nicht nur bei Waltraud Schreiber (Schreiber et al., 2007), sondern auch in den Ausführungen von Dietmar von Reeken (2015) vielmehr im Spektrum der Orientierungskompetenz.