

## **Filme über die Vergangenheit – Geschichtsdidaktische Diagnostik in der Sek. I**

Elfriede Windischbauer/ Christoph Kühberger

### **Pädagogische Diagnostik**

In der Lehr-Lernforschung wird allgemein davon ausgegangen, dass erfolgreicher Unterricht auf einer möglichst hohen Passung zwischen Lerngelegenheiten und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen beruht<sup>1</sup>. Dies setzt eine differenzierte und genaue Einschätzung dieser Lernvoraussetzungen voraus, was wiederum das systematische Sammeln und Interpretieren von Informationen erfordert<sup>2</sup>, welche durch Pädagogische Diagnostik geliefert werden.

Die folgenden Ausführungen zur *Diagnostik* beruhen auf der Definition im Sinne von Ingenkamp/ Lissmann, die darin eine Tätigkeiten sehen, durch die bei Lernenden „Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.“<sup>3</sup> Horstkemper spricht von einer „systematischen und kontrollierten Ermittlung der Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse“, in deren Zentrum das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen stehe.<sup>4</sup> Das Ziel einer solchen Diagnostik liegt darin, Klarheit über

---

<sup>1</sup> Horstkemper 6; Praetorius, 81f.; Hesse/Latzko 28

<sup>2</sup> Schuck, 13

<sup>3</sup> Ingenkam/Lissmann, 13

<sup>4</sup> Horstkemper, 4f.

den bereits erreichten Entwicklungsstand und entwicklungsfähige Potenziale zu erhalten<sup>5</sup>.

Allerdings sei an dieser Stelle auf die Gefahr eines verkürzten Verständnisses der Pädagogischen Diagnostik verwiesen: Es könnte der Eindruck entstehen, dass aus den diagnostischen Daten klare Anweisungen für pädagogisches Handeln entstünden, welche zu unmittelbarem Lernerfolg führen. Dem muss entgegen gehalten werden, dass linear planbare Interventionen auf menschliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse nicht möglich sind. Exakte Diagnosen isolierter Elemente können keine hinreichende Basis für Einsichten in komplexe Prozesse des Lernens bieten, denn bestimmte Faktoren können andere kompensieren oder verstärken, positiv oder negativ beeinflussen<sup>6</sup>.

*Sehr wohl* können diagnostische Verfahren jedoch Informationen liefern, die es ermöglichen, förderliche Lernentscheidungen *begründet* treffen zu können<sup>7</sup>, oder: „Diagnostik ist die gemeinsame Suche von Lernenden und Lehrkraft nach Ansatzpunkten für erfolgversprechendes Weiterlernen.“<sup>8</sup>

### **Kriterien einer wissenschaftlich fundierten Diagnostik<sup>9</sup>:**

- Eine Diagnostik läuft in einem professionellen Kontext nach einem theoretisch begründbaren System von Regel und Methoden zur Gewinnung und Analyse von Daten ab.
- Die zu erhebenden Merkmale werden theoretisch geklärt (z.B. im hier vorgestellten Projekt etwa konkretisierte Aspekte der „historischen Methodenkompetenz“) und präzisiert.
- Die messtheoretischen Annahmen und die Messoperationen werden theoretisch geklärt.
- Die Messoperationen werden standardisiert (z.B. durch die Schaffung

---

<sup>5</sup> Horstkemper 4f.

<sup>6</sup> Werning 9

<sup>7</sup> Winter, Diagnosen 23

<sup>8</sup> Wildt, 14

<sup>9</sup> vgl. Hesse/ Latzko, 59ff.

identischer Messbedingungen für alle Untersuchungsobjekte).

- Maßstäbe zur Einordnung individueller Messergebnisse werden bereit gestellt.
- Die Bedingungen, unter denen gemessen wurde, werden analysiert.
- Die Richtigkeit der Ergebnisse wird durch das Einholen weiterer Informationen geprüft.

### **Fachdidaktische Diagnostik**

Der wissenschaftliche Diskurs zur fachdidaktischen Diagnostik, welche die *fachliche* Perspektive im Fokus hat, steht erst am Beginn, wie u.a. die begrenzte Trefferliste bei der Recherche nach entsprechender Literatur – insbesondere im Fachbereich Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung – zeigt<sup>10</sup>. Sie bezieht sich in ihren Grundlagen auf die Pädagogische Diagnostik, die bereits über eine längere Tradition verfügt.

In Anlehnung an die Ziele pädagogischer Diagnostik handelt es sich bei der fachdidaktischen Diagnostik um eine gezielte Beobachtung von *fachspezifischen* Schülerleistungen, mit dem Ziel, über systematisches Sammeln und Aufbereiten von Informationen differenzierte Lernangebote zu erstellen, um individuelles Fördern und Fordern zu ermöglichen<sup>11</sup>. Im Hinblick auf den Geschichtsunterricht bedeutet dies, die Voraussetzungen und Bedingungen historischer Lehr- und Lernprozesse zu ermitteln, um das individuelle historische Lernen der Schüler/innen zu optimieren.

### **Fachdidaktische Diagnostik und Kompetenzen**

---

<sup>10</sup> (z.B. zur Geschichte und Politischen Bildung: Geschichte lernen 116/2007 [Diagnostizieren im Geschichtsunterricht]; Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, Schwalbach/Ts., 2007)

<sup>11</sup> Kühberger: Fachdidaktische Diagnostik um Politik- und Geschichtsunterricht, Veröffentlichung in Vorbereitung

In Folge des geschichtsdidaktischen Diskurses um die domänenspezifische Kompetenzorientierung im deutschsprachigen Raum hat sich die domänenspezifische Kompetenzorientierung im Rahmen von institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen in den Ansprüchen an den Geschichtsunterricht in den letzten Jahren in Österreich durchgesetzt, wie sich dies etwa in einer der Fixierung von anzubahnenen historischen Kompetenzen im österreichischen Lehrplan für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ in der Sekundarstufe I manifestiert<sup>12</sup>. Auch im Rahmen der Neuen Reife- und Diplomprüfung gilt es, die zu erzielenden Anforderungsprofile eines fachlichen Denkens mittels *Fachdidaktischer Diagnostik* zu begleiten.

Im Rahmen des hier vorzustellenden Projekts wird ein Aspekt der historischen Methodenkompetenz in den Mittelpunkt gestellt, der in der Geschichtsdidaktik als *grundlegend* gilt, nämlich das kritische Hinterfragen von Produkten der Geschichtskultur. Zu diesen geschichtskulturellen Produkten zählen z.B. Spielfilme zu historischen Themen wie *Die Fälscher* oder *Das weiße Band*, aber auch historische Dokumentarfilme, Comics wie *Asterix*, Museen, Ausstellungen, Mittelalterfeste, Sach- und Kinderbücher zu historischen Themen usw. Damit wird auf einen bislang tendenziell vernachlässigten Aspekt des historischen Lernens Bezug genommen, der in der fachdidaktischen wissenschaftlichen Community als grundlegendes Element des historischen Denkens identifiziert wird. Im österreichischen Lehrplan wird dieser Bereich im Sinne des Kompetenzmodells der internationalen Projektgruppe FUER-Geschichtsbewusstsein<sup>13</sup> als *De-Konstruktionskompetenz* ausgewiesen. Darunter versteht man – im Hinblick auf das hier vorgestellte Projekt zum Thema „Historischer Spielfilm“ - das Verfügen über jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, historische Spielfilme als *Konstruktionen* der Vergangenheit

---

<sup>12</sup> vgl. Lehrplan für die Sekundarstufe I

<sup>13</sup> Körber/ Schreiber/ Schöner 2007

zu erkennen. Kein historischer Spielfilm (angemerkt sei hier: auch keine historische Dokumentation) zeigt DIE Vergangenheit. Vielmehr werden bestimmte Aspekte der Vergangenheit ausgewählt, andere werden weggelassen – oftmals aus filmtechnischen Gründen, aufgrund gesellschaftlicher Einflüsse, oder aber es spielen Wissen und Einstellungen der Regisseurin oder des Drehbuchautors dabei eine Rolle. Jeder historische Spielfilm ist ein Desiderat aus Realität und Fiktion, aus Tatsachen Vorstellungen, Wertungen usw.

Hans-Jürgen Pandel ordnet diese Denkopoperationen, die es ermöglichen, einen historischen Spielfilm zu analysieren, in die so genannte „geschichtskulturelle Kompetenz“ ein, die auf einen kompetenten Umgang mit verschiedenen Verarbeitungsweisen von Geschichte abzielt (u.a. Realitätsbewusstsein/ Imagination und Triftigkeit; politisches Bewusstsein/ rhetorische Präsentation von Geschichte; Wandelbewusstsein; ästhetisches Bewusstsein)<sup>14</sup>. Auch im Modell des Schweizer Geschichtsdidaktikers Peter Gautschi kann eine derartige Forderung ausgemacht werden, die bei ihm als „Erschließungskompetenz“ diskutiert wird<sup>15</sup>.

Eine solche Konzeption der Geschichtsdidaktik, die vor allem über eine Rückbindung an die Geschichtstheorie entwickelt wurde, bildet auch das Paradigma, vor dem die angestrebte fachdidaktische Teil-Diagnose des hier präsentierten Projektes entwickelt wurde.

### **Dimensionen der fachdidaktischen Diagnostik:**

Fachdidaktische Diagnostik kann sich grundsätzlich auf mehrere Dimensionen beziehen<sup>16</sup>:

---

<sup>14</sup> Pandel 2005, 49

<sup>15</sup> Gautschi 2009, 51

<sup>16</sup> Langner, Frank in: Schattschneider 2007, S. 58-70, S. 61f.

- (a) Sie kann ergebnisbezogen oder prozessorientiert erfolgen: Im hier präsentierten Projekt wurde eine ergebnisbezogene Form der Diagnose gewählt, da es darum gehen soll, jene Teilkompetenzen im Hinblick auf die Analyse von historischen Spielfilmen festzustellen, die bei SchülerInnen zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der 6. Schulstufe vorhanden sind.
- (b) Sie kann punktuell oder kontinuierlich erfolgen: Im von uns durchgeführten Projekt handelt es sich um eine punktuelle Diagnose zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse können allerdings die Basis für eine kontinuierliche Diagnose im Unterricht sein.
- (c) Sie kann lehrer- oder schülergesteuert sein: Im vorliegenden Projekt wird die Diagnose von WissenschaftlerInnen gesteuert, welche das Ziel verfolgen, Aussagen über zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandene SchülerInnen-Kompetenzen zu treffen, um eine bessere Passung im Lehr-Lernprozess zu erreichen.

Historisches Lernen ist ein sehr komplexer Vorgang, der u.a. auch von überfachlichen Einflüssen mitbestimmt wird, wie z.B. Motivation, Vorkenntnissen, Lesekompetenz. Erschwert wird die Arbeit dadurch, dass es kaum neuere Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem Alter und der Entwicklungsstufe der Kinder und historischem Lernen gibt, wie z.B. der Entwicklung von Zeitvorstellungen zum Zeitpunkt des Einsetzens des Geschichtsunterrichts in der 6. Schulstufe.<sup>17</sup> Im Wesentlichen wird hier immer noch der Bezug zu Piaget hergestellt, der postulierte, ein Zeitverständnis könne erst im Alter von ca. 12 Jahren aufgebaut werden. Befunde fehlen z.B. auch zur Frage, welche Vorerfahrungen und Dispositionen 12-Jährige bezüglich der Fähigkeit zur Multiperspektivität, die im historischen Lernen eine große Rolle

---

<sup>17</sup> Vgl. ein derzeit laufendes Dissertationsprojekt von Sabine Hofmann an der Universität Hildesheim.

spielt, überhaupt mitbringen. Zusammengefasst lässt sich feststellen: Es stehen derzeit nur sehr wenige gesicherte Daten zur Verfügung, die Aussagen über die Entwicklung historischer Kompetenzen und des historischen Denkens bei SchülerInnen ermöglichen<sup>18</sup>. Ein Grund dafür mag wohl darin liegen, dass historisches Denken zu einem großen Teil in Form von gedanklichen Prozessen stattfindet, die sich oft nur schwer an beobachtbarem Schülerverhalten festmachen lassen<sup>19</sup>.

Darüber hinaus können Aussagen über Geschichtsbewusstsein und das Verfügen über historische Kompetenzen nur anhand von bestimmten Inhalten – sprich: historischen Themen, wie im vorliegenden Fall „Die Entdeckung Amerikas“ – getroffen werden. Dies wiederum birgt die Gefahr in sich, dass eine Aufgabe nicht deswegen Probleme bereitet, weil der Schüler/ die Schülerin nicht über die erforderliche (Teil)Kompetenz verfügt, sondern weil das erforderliche Wissen nicht vorhanden ist<sup>20</sup>.

Wolfgang Hasberg konstatiert daher: „Selbst auf formale Antworten ausgerichtete Items eines Tests können deshalb nicht sichergehen, daß der Proband sie inhaltsfrei erwägt. Es erweist sich daher als ein methodisch kaum lösbares Problem, den Grad der formal-kategorialen Ausdifferenzierung von Geschichtsbewusstsein zu erfassen.“<sup>21</sup>

In der vorgestellten Studie wird diesem Problem zu begegnen versucht durch die Auswahl des den SchülerInnen gezeigten Filmausschnittes: Es handelt sich dabei um eine ca. 8-minütige Sequenz aus dem Film „1492 – Die Eroberung des Paradieses“ (1992, Ridley Scott, Gerard Depardieu). Der Film behandelt die Entdeckung Amerikas, ein Thema, bei dem davon ausgegangen werden kann,

---

<sup>18</sup> Eine der wenigen Ausnahmen: Martens, 2010.

<sup>19</sup> Sauer 2007, 12

<sup>20</sup> In einer Expertise des Hamburger Geschichtsdidaktikers Bodo von Borries wird dieser Umstand, der sich vor allem in einer Operationalisierung des Geschichtsbewusstseins (lies: Operationen des historischen Denkens) zeigt, darauf zurückführt, „daß Geschichte eben nicht als Realphänomen existiert, sondern ausschließlich als Bewusstseinsinhalt. Dies hat – wendet man den Sachverhalt – zur Folge, daß Geschichtsbewusstsein nicht inhaltsfrei bestehen kann und eine von inhaltlichen Aspekten absehbende, allein auf die formalen Strukturen abhebende Operationalisierung nicht möglich ist.“<sup>20</sup>

<sup>21</sup> Hasberg 2001a, S. 62

dass die überwiegende Mehrheit der 13-jährigen ProbandInnen davon bereits gehört/ gelesen hat und zumindest ein rudimentäres Vorwissen vorhanden ist. Die Entdeckung Amerikas ist überdies ein Ereignis, das historisch stattgefunden hat und somit ist die Möglichkeit, dass es sich um reine Fiktion handeln könnte, ausgeschlossen.

Ein weiteres Problem der im vorliegenden Projekt durchgeführten Diagnose historischer Teilkompetenzen liegt in der Form des Essays im Umfang von ca. 50 Wörtern, den die SchülerInnen zu einer Frage verfassen sollen. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die Schreibkompetenz, über welche die einzelnen SchülerInnen verfügen, hier das Ergebnis beeinflusst. Um Aussagen über das bei 13-Jährigen vorhandene Geschichtsbewusstsein zu treffen, schien uns, dem Forscherteam, jedoch eine offene Frage sinnvoller als standardisierte geschlossene Fragen und zusätzlich zu den Essays bilden mündliche Tiefeninterviews die Grundlage für die Auswertung.

Angesichts dieser Tatsachen scheint es nicht verwunderlich, dass seitens der Geschichtsdidaktik bisher noch wenige Vorschläge für zeitsparende und einfach einsetzbare Diagnoseinstrumente vorliegen. Verwiesen sei hier auf einen Band, der von Heinrich Ammerer und Elfriede Windischbauer 2011 herausgegeben wurde und der in Kooperation mit GeschichtsdidaktikerInnen mehrerer österreichischer Pädagogischer Hochschulen und Universitäten entstand<sup>22</sup>. Angesichts der Komplexität der Teilkompetenzen, die erforderlich sind, um historische Quellen wie Bilder, Filme oder schriftliche Texte zu analysieren, beschränkte dieses Projekt sich auf Bilder wie z.B. historischen Propagandaplakate, Fotografien, Gemälde usw., für die zeitsparende und einfach einzusetzende Diagnoseinstrumente entwickelt wurden.

---

<sup>22</sup> Z.B. Ammerer/ Windischbauer, 2011.



Einen anderen Zugang schlägt Christian Heuer vor, indem er domänenspezifische Kompetenzraster positioniert, welche die Grundlage für geschichtsdidaktische Diagnostik bilden können<sup>23</sup>.

Bärbel Völkel wiederum meint, LehrerInnen sollten das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Instrumentarium nicht nur als Planungs-, sondern auch als Diagnoseinstrument nutzen, indem sie in Schüleräußerungen Vorstellungen von und Einstellungen zu Geschichte festzustellen: „Wer den kompetenten Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Geschichte fördern möchte, sollte in der Lage sein, in deren Äußerungen die Kategorien und Prinzipien historischen Denkens wiederzufinden oder sie eben auch zu vermissen und dann entsprechend zu fördern.“<sup>24</sup>

Soweit einige Schlaglichter der aktuellen Entwicklung im Bereich der geschichtsdidaktischen Diagnostik.

## **Forschungsfragen**

Die knappe Skizze der theoretischen und fachlichen Verortung der Studie „Geschichte denken“ im Rahmen der domänenspezifischen Kompetenzorientierung und der fachdidaktischen Diagnostik führt zur unmittelbaren Forschungsfrage bzw. vor allem auch ihrer inhaltlichen Konkretisierung.

Die zentrale Fragestellung richtet sich darauf, über welche historischen Teilkompetenzen Schüler/-innen der 7. Schulstufe in Bezug auf die Wahrnehmung des Mediums „historischer Spielfilm“ als Rekonstruktion der Vergangenheit verfügen. Ausgehend von der epistemologischen Überzeugung, dass es sich bei „Geschichte“ um Erzählungen über die Vergangenheit handelt,<sup>25</sup> leiten folgende Fragestellungen die Untersuchungen:

---

<sup>23</sup> Heuer 2007, S. 28-33

<sup>24</sup> Völkel 46

<sup>25</sup> Vgl. Das Projekt folgt dabei der konstruktivistischen Perspektive innerhalb der Geschichtswissenschaft vgl. Rüsen 1983. – Zur geschichtsdidaktische Rezeption vgl. Schreiber/ Körber/ Borries et al., 2006. – Kühberger, 2009<sup>2</sup>.

- 1) Welche Durchdringungstiefe der Unterscheidung zwischen „Geschichte“ und „Vergangenheit“ weisen SchülerInnen der 7. Schulstufe (Sek. I) im Bezug auf einen historischen Spielfilm auf? Während man unter „Vergangenheit“ nämlich das unwiederbringliche vergangene Geschehen meint, stellt „Geschichte“ eine Darstellung der Vergangenheit dar, die zwangsläufig eine partiale, perspektivische und subjektive Rekonstruktion darstellt, die man auf unterschiedlichen Ebenen hinterfragen kann. Der Spielfilm ist damit „Geschichte“ und kein Abbild der Vergangenheit.
  
- 2) Anhand welcher Beispiele nehmen SchülerInnen Triftigkeitsprüfungen der historischen Darstellung vor? Sind diese an konkrete Details der Darstellung gebunden oder auch metakognitiv verfasst? Aus geschichtstheoretischer Perspektive müssen Darstellungen der Vergangenheit („Geschichte“) normative, narrative und empirische Gründe anzugeben wissen, warum die aufgebaute Erzählung über die Vergangenheit als „wahr“ gelten kann. Entlang dieser Triftigkeiten ist es möglich, den geschichtswissenschaftlichen Wert einer Darstellung zu überprüfen.
  
- 3) Nehmen Schüler/innen der 7. Schulstufe die Normativität der vorgeführten historischen Darstellung und ihre Auswirkungen auf die Erzählung der Vergangenheit in ausreichendem Maße wahr? Neben empirischen Momenten (z.B. Bezug zu historischen Quellen) und narrativen Strukturen (z.B. Wahrnehmen von stilistischen Mitteln) spielt die normative Ebene (z.B. radikal einseitige Perspektive) in Erzählungen über die Vergangenheit für deren Bewertung eine bedeutende Rolle, vor allem auch, da dieses Verständnis einen hohen Überschneidungsbereich zu anderen gesellschaftskundlichen Lernbereichen ausweist.

- 4) Welche Aspekte des Mediums „Spielfilm“ werden von den SchülerInnen als konstituierend in Hinblick auf die darin umgesetzte historische Rekonstruktion aktiv wahrgenommen? Im Gegensatz zu schriftlich verfassten Erzählungen über die Vergangenheit besitzen Filme besondere Ebenen (u.a. Musik, Kameraperspektiven, Ausstattung, Beleuchtung), mit denen bestimmte Aspekte herausgearbeitet werden (u.a. Wertungen, Gefühle, Erzähllinien).

Im Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Fragestellung steht damit er Lernende/ die Lernende als Subjekt des historischen Denkens, an der/dem sich der gesamte Untersuchungsaufbau grundlegend orientiert. In der derzeit noch immer laufenden empirischen Phase der Studie werden qualitative und an sie gebundene quantitative Erhebungsverfahren miteinander kombiniert.

Im Sinn einer Data-Triangulation werden dazu Daten verschiedener Provenienz herangezogen, die aus mehreren Quellen des Untersuchungssettings stammen:

- a) Essays der SchülerInnen
- b) Tiefeninterviews mit SchülerInnen
- c) Befragung der GeschichtslehrerInnen der Klassenverbände
- d) Analyse des Filmausschnittes

Ziel ist es dabei, unterschiedliche Aspekte desselben Phänomens zu erfassen, um über deren Berücksichtigung – mit Blick auf die Forschungsfrage – eine pluriperspektivische und verdichtete Erfassung, Beschreibung und Erklärung der erhobenen historischen Denkstrukturen zu ermöglichen<sup>26</sup>. Um bei der Analyse der einzelnen Datensätze subjektive Sichtweisen in Interpretationen zu

---

<sup>26</sup> Kelle/ Erzberger 2003, S. 303f; Beilner 2003, S. 302

erweitern, zu korrigieren bzw. zu überprüfen, kommt bei der Auswertung zudem eine

Investigator-Triangulation zu Einsatz, indem ein Team aus WissenschaftlerInnen der *Pädagogischen Hochschule Salzburg*, der *Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung* sowie des *Fachbereichs Geschichte der Universität Salzburg* die Auswertung gemeinsam vornehmen<sup>27</sup>. In diesem Team sind damit auch gleichzeitig praktizierende GeschichtslehrerInnen als auch Forscherinnen aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik vertreten.

Da das gesamte Untersuchungssetting durch eine Vorannahme gekennzeichnet ist, nämlich, dass derzeit in der Sekundarstufe I geschichtskulturelle Produkte als zu kritisierende mediale Inszenierungen von Vergangenheit noch nicht die Regel sind bzw. weitgehend ignoriert werden, was einerseits auf die erst jüngst erfolgte Einführung des kritischen Umgangs mit Produkten der Geschichtskultur im neuen Lehrplan für „*Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*“ 2008 sowie den noch hinterherhinkenden Entwicklungen am Schulbuchmarkt bewährt werden kann, stellt es ein erklärtes Ziel dar, eine Ist-Standserhebung – im Sinn der fachdidaktischen Diagnostik – durchzuführen.

Die Untersuchung ist insgesamt als eine mehrstufig aufgebaute, deskriptive und explorative<sup>28</sup> Querschnittsstudie zu verstehen, auf deren Grundlage im Verwertungszusammenhang Aussagen für eine geschichtsdidaktische Pragmatik abgeleitet werden sollen.

Um eine Ist-Standserhebung hinsichtlich des in der Fragestellung positionierten Erkenntnisinteresses durchzuführen, wurde im September 2011 bei 260 SchülerInnen der 7. Schulstufe (Sekundarstufe I) in 11 Klassen in Salzburg, Wien und Graz in 5 Schulen (in einer annähernden Normalverteilung zwischen

---

<sup>27</sup> vgl. Flik 2003, S. 312

<sup>28</sup> Explorativ meint hier, dass die Theoriebildung schrittweise erfolgt und während der Untersuchung weiterentwickelt wird.

Gymnasien und Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen) eine schriftliche Befragung in Form eines Essays durchgeführt.

Zur Erhebung der Kontextdaten wurden zudem die jeweiligen GeschichtslehrerInnen der befragten Klassenverbände (9 Personen) mittels eines leitfadengestützten Fragebogens, der einen offenen Charakter besaß, hinsichtlich einflussnehmender Faktoren (Filmeinsatz im bisherigen Geschichtsunterricht, Anbahnung von De-Konstruktionskompetenz bisher o.ä.) befragt.

Im Anschluss an die Erstellung des Essays der 120 befragten SchülerInnen konnten sich pro Klasse je 3 Jugendliche für freiwillige qualitative Vertiefungen melden, um darüber einerseits über Fallbeispiele vertiefende Einblicke in die schriftliche Befragung zu erhalten, sowie andererseits um die Möglichkeiten und Grenzen des Erhebungsinstrumentes hinsichtlich der damit erhebbaren und sich manifestierenden historischen Denkstrukturen zu erhalten.

Die gesamte Datenerhebung fand im September 2011 statt.

Damit bettete sich die Studie „*Geschichte denken*“ in jene geschichtsdidaktische Forschungstradition ein, die versucht, das historische Denken zu ergründen, um dabei domänenspezifische Denkwege, perspektivische Voraussetzungen und nicht zuletzt Entwicklungsvoraussetzungen von Lernenden und Lehrenden im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte offen zu legen<sup>29</sup>. Auf diese Weise wird ein empirischer Zugang operationalisiert, den die allgemeine Unterrichtsforschung nicht hinreichend berücksichtigt, nämlich das Fokussieren auf „facheigene Denkstrukturen“.<sup>30</sup> Gleichzeitig muss jedoch anerkannt werden, dass im ergründen derartiger Strukturen die Spezifik der geschichtsdidaktischen Forschung zu erkennen ist, ihr Proprium also ist – so Wolfgang Hasberg – in

---

<sup>29</sup> vgl. Gautschi 2009, S. 111

<sup>30</sup> vgl. Hasberg 2001a, S. 537

ihrem eigenen Erkenntnisinteresse zu erkennen, nicht aber in Gegenständen, die sie eben nicht für sich alleine beanspruchen kann. Die Geschichtsdidaktik verfügt dabei jedoch einerseits über kein eigenes Methodenrepertoire. Sie entlehnt es sich aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen<sup>31</sup>.

## **Datenauswertung**

Die Essays sowie die an sie gebundenen teilstandardisierten Befragungen werden deskriptiv<sup>32</sup> ausgewertet, indem klassenverbands- und mediennutzungskorrelierende Differenzen geprüft werden.

Im Mittelpunkt steht jedoch die Inhaltsanalyse, die einerseits in Anlehnung an Philipp Mayring entwickelt wurde, indem eine textimmanente und koordinierende<sup>33</sup> Interpretation durch eine Analyse der Textbestandteile unter Einbezug des Entstehungskontextes vorgenommen wird<sup>34</sup>. Mayrings Zugang wird aber im Rahmen einer hermeneutisch angelegten „Extraktion“<sup>35</sup> nach Gläser/ Lueger (2010, 199ff) erweitert, um die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte zu erschließen.

Damit verbunden wurden auch die methodischen Herangehensweisen des Concept-Mappings nach Judith Torney-Purta, die ausgehend von den kognitionspsychologischen Konzepten der mentalen Modelle die konzeptionellen Denkstrukturen zu fassen sucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass historisches Denken von Kindern und Jugendlichen sich über konzeptionelle Vorstellungen ordnet, die sich aufgrund einer vielfältigen Begegnung mit Objekten, Personen, Situationen und Handlungen herausgebildet haben. Es handelt sich dabei im Kern um eine Methode, um kognitive Verstehensakte und ihre gedankliche Komplexität sichtbar zu machen. Dies

---

<sup>31</sup> Hasberg 2007, S. 24f.

<sup>32</sup> Deskriptive Statistik beschreibt und analysiert Merkmalseigenschaften in einer bestimmten Stichprobe, so dass Aussagen über genau jene Objekte gemacht werden kann, welche tatsächlich untersucht werden.

<sup>33</sup> Kontexte, Voraussetzungen, Übersetzungsarbeit im Licht der Fragestellungen werden dabei vorgenommen.

<sup>34</sup> Mayring 2003, 27ff

<sup>35</sup> Darunter werden über ein Suchraster entnommene Informationen verstanden, die kategorial eng an die Fragestellung gebunden sind.

kann, wie dies Torney-Purta in einigen Studien umsetzte, über visualisierte „Concept-Maps“ der Denkstrukturen, die von WissenschaftlerInnen aus gedankliche Manifestationen abgeleitet werden, geschehen<sup>36</sup>, oder, wie dies in der hier vorgestellten Studie durchgeführt wurde, über eine kategorial angelegte Erschließung, die den klassischen Auswertungsrahmen von Mayring um die entsprechenden Konzepte ergänzen.

Die kategoriale Rückbindung dieses Auswertungstools wird daher über geschichtstheoretische Modelle vorgenommen, wobei die narrative Geschichtstheorie von Jörn Rüsen herangezogen wird<sup>37</sup>. Er unterscheidet zwischen drei Triftigkeiten, welche in der Darstellung der Vergangenheit und damit auch in der kritischen Reflexion von Geschichte (De-Konstruktion) verortbar sind<sup>38</sup>:

- a) Normative Ebene: Konkrete Überlegungen, die nach der Perspektive der Erzählung fragen oder nach Bewertungen, die in der Erzählung getroffen werden.
- b) Narrative Ebene: Konkrete Überlegungen, die jene Aspekte aufdecken und reflektieren, inwiefern das Medium selbst oder Personen auf die Erzählung Einfluss nehmen
- c) Empirische Ebene : Konkrete Überlegungen, die danach fragen, ob bestimmte Taten, Orte, Dinge etc. tatsächlich auf diese Weise in der Vergangenheit vorhanden waren.

Wie Pretests zeigten<sup>39</sup>, sind derartige geschichtstheoretische Strukturen zwar hinreichend für eine Erfassung von konkret inhaltlichen Denkvorgängen der ProbandInnen, gleichzeitig war es jedoch notwendig, diese vorgesehene Auswertungsstruktur um den Aspekt einer theoretischen Ebene zu erweitern. In

---

<sup>36</sup> vgl. Torney-Purta 1989

<sup>37</sup> vgl. Rüsen 1983

<sup>38</sup> Rüsen 1997

<sup>39</sup> vgl. auch Kühberger 2010

dieser Ebene denken SchülerInnen vor allem in einer Meta-Reflexion geschichtstheoretisch bzw. formal über Vergangenheit und Geschichte nach, ohne jedoch eine Rückkoppelung an einen konkreten inhaltlichen Aspekt der im Rahmen der Essays besprochenen Darstellungen vorzunehmen.

Ohne hier weiters auf die ebenfalls für die Gesamtauswertung herangezogenen Kontextdaten einzugehen, möchten wir Ihnen einige Beispiele von Schülerantworten vorstellen. Exemplarisch werden hier zwei Schülerinnen-Antworten auf die Frage, die bei der Essayerhebung gestellt wurde, gezeigt. Die Aufgabenstellung an die SchülerInnen lautete:

Du hast einen Ausschnitt aus einem modernen Kinofilm gesehen. Zeigt uns dieser Filmausschnitt, wie die Ankunft des Kolumbus 1492 stattgefunden hat? Schreibe alle deine Überlegungen dazu in mindestens 50 Wörtern auf.

***Beispiele Schülerantworten schriftlich:***

***S männlich, Geburtsjahr 1999:***

*Ich kann nicht wissen, wie es damals (1492) stattgefunden hat, weil ich nicht dort war. Es ist wahrscheinlich nicht so gewesen, weil der Resigreur von dem Film nur von schriftlichen Hinweisen ausgehen kann. Es wäre möglich, dass der Resigreur von Christof Columbu`s Tagebuch (falls er eines hatte) einige Dinge in den Film eingebaut hat.*

***S männlich, Geburtsjahr 1999:***

*Man kann es nicht genau sagen, weil man ja selbst nicht dabei war. Es könnte so passierte, aber es muss nicht passiert sein. Wie es passiert ist wissen wahrscheinlich nur die, die dabei waren. Eines wissen wir, die Insel wurde von diesen Leuten gefunden, aber ob es so statt gefunden hat weiß keiner.*

Darüber hinaus wurden mit freiwilligen SchülerInnen Tiefeninterviews entlang eines Leitfadens geführt.

***Beispiel Tiefeninterview:***

***S männlich Geburtsjahr 1999:***

***1. Wie oft siehst du dir im Fernsehen und/ oder im Internet Filme an?***



*Im Interview nie, im Fernsehen halt am Abend, wenn ich vom Training heimkomme.*

**2. Welche Filme magst du besonders?**

*So Comedys eigentlich.*

**Und welche da?**

*So, Mittermayer.*

**Du meinst also Kabarett.**

*Ja*

**Aber ein Kabarett ist ja kein Film mit einer Erzählung. Solche Filme, wie wir sie heute gesehen haben schaust du gar nicht? Filme, die Jugendliche oft so mögen, z.B. mit Wynn Diesel schaust du auch nicht?**

*Fluch der Karibik schaue ich ein paarmal oder Harry Potter.*

**Und wie gefallen dir diese Filme?**

*Fluch der Karibik ist voll lustig, wenn er da auf der Insel ist und wenn da ein König ist. Und bei Harry Potter – mein Papa mag das und jetzt schauen wir halt immer.*

**3. Welche Filme kennst du, die uns etwas über die Vergangenheit erzählen?**

*Z.B. Fluch der Karibik. Da sieht man, wie es früher war.*

**4. Wie gefallen dir diese Filme?**

*Spannend eigentlich. Heute kann man den Fernseher oder den Computer einschalten. Früher haben sie das alles anders machen müssen. Heutzutage schreibt man E-Mail, damals haben sie Briefe schreiben müssen.*

**5. Wie können wir wissen, wie es damals war?**

*Es gibt Archäologen, die forschen das. Dann finden sie ab und zu so Sachen, da kann man das herausfinden.*

**Und beim Fluch der Karibik. Wie glaubst du, kann man da wissen, wie es damals war bei den Piraten?**

*Pfhhh. Aus Büchern oder so.*

**6. Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Filmausschnitt, den du gesehen hast. Als Columbus an Land geht, wird eine Zeitlupe eingesetzt. Was soll damit deiner Meinung nach bewirkt werden?**

*Dass es halt spannend wirkt. Das ist für ihn ein Befreiungsschlag, weil sie kein Land gehabt haben. Nachher sind sie aufs Land gekommen und das ist dann so wie ein Befreiungsschlag.*

**7. Die Filmemacher zeigen uns manchmal Dinge oder Menschen ganz nah (z.B. Columbus, wie er unterschreibt), manchmal steht die Umgebung im Mittelpunkt (z.B. die Bucht). Was glaubst du, könnte der Grund dafür sein?**

*Wenn es um einen Menschen geht und man würde keine Nahaufnahme machen, dann wüssten die Zuschauer ja nicht, um was es jetzt geht.*

**Was glaubst du, würde sich am Film ändern, wenn man nur den Columbus oder andere Personen in Großaufnahme zeigen würde?**

Dann wäre er nie so spannend. Z.b. wie sie das Land gesehen haben und dem Columbus sein Gesichtsausdruck fehlen würde, dann wäre es ja gar nicht spannend.

**8. Die Filmemacher verwenden am Beginn der Szene Nebel. Welchen Effekt wollen sie damit erzielen?**

Spannung.

**Wirkt das auf dich spannend?**

Ja, weil eigentlich haben sie ja geglaubt, dass es da kein Land mehr gibt, dass man hinten hinunterfällt. Aber nachher haben sie Land gefunden und das macht ja Spannung, ob es da wirklich etwas gibt.

**9. Auch Licht wird in Filmen als Effekt verwendet. Welche Beispiele aus dem Filmausschnitt fallen dir ein? Beschreibe sie und versuche zu erklären, was die Filmemacher damit wollen.**

Ja, im Dschungel. Wie sie da durchgehen, wie sich die Sonneneinstrahlung. **Und warum, glaubst du, wird das so gemacht?**

Dass es echt aussieht.

**10. An welche Geräusche und Musik im Filmausschnitt kannst du dich erinnern?**

An die Geräusche im Dschungel.

**Was war da?**

So Grillen und so.

**11. Die Filmemacher setzten Geräusche und Musik bewusst ein. Welche Wirkung soll damit erzielt werden?**

Z.B. bei Trommelwirbel kann man Spannung erzeugen. Und bei langsamer Musik kann man Trauer oder, oder Angst erzeugen.

**Und die Grillen, die du gehört hast?**

Das wirkt so natürlich.

**12. Kannst du dich erinnern, was in diesem Film gesprochen wird?**

Eigentlich nicht viel, eigentlich nur einmal kurz Deutsch.

**Was sagt er da?**

Er zählt von 27 bis 13

**13. Warum wird deiner Meinung nach so wenig gesprochen?**

Weil sich vielleicht früher noch nicht alle die gleiche Sprache geredet haben.

**14. Der Filmausschnitt will auch Spannung erzeugen. Hast du Dinge erkannt, durch die eine besondere Spannung aufgebaut wird?**

Z.B. der zählt runter, das bewirkt auch schon Spannung. Und dann noch mit dem Nebel. Und wenn er dann so schaut und auf einmal sieht man dann Land.

**15. Ist dir Columbus in diesem Filmausschnitt eher sympathisch oder unsympathisch. Warum hast du diesen Eindruck?**

*Ja, sympathisch. Denn die meisten früher, wie man so lernt in Geschichte, dass sie alle halt voll die Bösen waren und so .. Und er war nicht so böse, sondern er hat eigentlich wenig geredet.*

### **Literatur:**

- Ammerer**, Heinrich/ **Windischbauer**, Elfriede: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien, 2011..
- Beilner**, Helmut: Empirische Forschung n der Geschichtsdidaktik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54/2003/5-6, S. 282-302.
- Flik**, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Qualitative und quantitative Methoden – kein Gegensatz. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hg. v. U. Flik/ E. v. Kardoff/ I. Steinke. Hamburg 2003<sup>2</sup>. S. 309-318.
- Gautschi**, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2009.
- Hasberg**, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Bd.1. Neuried 2001a.
- Hasberg**, Wolfgang: Im Schatten von Theorie und Pragmatik – methodische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2007, S. 9-40.
- Hesse**, Ingrid/ **Latzko**, Brigitte: Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen, 2011.
- Heuer, Christian: Kompetenzraster im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 116/2007, S. 28-33
- Ingenkamp**, Karlheinz/ **Lissmann**, Urban: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel, 2005.
- Kelle**, Udo/ **Erzberger**, Christian: Qualitative und quantitative Methoden – kein Gegensatz. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hg. v. U. Flik/ E. v. Kardoff/ I. Steinke. Hamburg 2003<sup>2</sup>. S. 299-309.
- Körber**, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hg.): FUER Band
- Kühberger**, Christoph: Diagnose als Herausforderung im Geschichtsunterricht. De-Konstruktion in der Schulpraxis. In: 7. Österreichischer Zeitgeschichtstag 2008. 1968 - Vorgeschichte - Folgen. Bestandaufnahmen der österreichischen Zeitgeschichte. Hg. v. I. Böhler et al. Innsbruck - Wien 2010. S. 639-646.
- Kühberger**, Christoph: Fachdidaktische Diagnostik um Politik- und Geschichtsunterricht, Veröffentlichung in Vorbereitung. In: Informationen zur Politischen Bildung 35/2012, S. 45-48)
- Langner**, Frank: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In: Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Hg. v. J. Schattschneider. Schwalbach/ Ts. 2007. S. 58-70, S. 61f.
- Lutter**, Andreas: Diagnostik in der sozialwissenschaftlichen Domäne aus Perspektive der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/ Ts., 2007, S. 131-141.
- Martens**, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen: V&R unipress.
- Mayring**, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2003<sup>8</sup>.
- Pandel**, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/ Ts. Jahr?
- Praetorius**, Anna-Katharina u.a.: Wie gut schätzen Lehrer die Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Schüler ein? Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 58/2001, S. 81-91.

**Rüsen, Jörn:** Historische Vernunft. Göttingen 1983.

**Rüsen, Jörn:** Objektivität. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hg. v. K. Bergmann et al. Seelze-Velber 1997<sup>5</sup>. S. 160-163.

**Sauer, Michael:** Geschichtsunterricht beobachten. Kategorien für die Diagnose historischen Lehrens und Lernens. In: Geschichte lernen 116/2007, S. 12 – 13

**Schuck, Karl Dieter:** Stichwort: Pädagogische Diagnostik. In: Lernchancen 69-70/2009, S. 13  
Torney-Purta .. 1989

**Völkel, Bärbel:** „Steinzeitmänner gingen auf die Jagd, die Frauen wuschen Wäsche.“ Kategorien und Prinzipien historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen. In: Geschichte lernen 116/2007, S. 46-52.

**Werning, Rolf:** Diagnose – und was dann? Diagnose und Förderung sind untrennbar miteinander verbunden. In: Lernchancen 69-70/2009, S. 8-12

**Wildt, Michael:** Diagnostik vom Nutzen her denken! In: Lernchancen 69-70/2009, S. 14-20.