

Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht: Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0

Zimmermann, Matthias C.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zimmermann, M. C. (2023). *Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht: Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*. (Geschichtsunterricht erforschen, 15). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1920>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Matthias C.
Zimmermann

Dialogische Klassen- gesprächsführung im Geschichts- unterricht

Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von
Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Matthias C. Zimmermann

Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht

Entwicklung einer fachlichen und
transversalen Kompetenz von
Lehrpersonen im Rahmen der
Interventionsstudie Socrates 2.0



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)
Eingereicht von Matthias Claudius Zimmermann im Herbstsemester 2020
Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der
Professorin Dr. Christine Pauli (1. Gutachterin, Universität Freiburg, CH),
Professor Dr. Kurt Reusser (2. Gutachter, em. Universität Zürich, CH) und
Professor Dr. Alexander Gröschner (3. Gutachter, Friedrich-Schiller-Universität Jena, D).

Freiburg, den 22. März 2021
Prof. Dr. Bernadette Charlier, Dekanin

Die Dissertation wurde Open-Access publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



Beitragsnummer 10BP12_208306

Open Access: Wo nicht anders festgehalten, ist diese Publikation lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0).

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“ wird herausgegeben von

Monika Fenn
Peter Gautschi
Johannes Meyer-Hamme
Holger Thünemann
Meik Zülsdorf-Kersting

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergremium benannten Gutachtern – geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1507-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1508-1 (PDF)
ISSN 2749-1447
eISSN 2749-1455
DOI <https://doi.org/10.46499/1920>

Inhalt

| | |
|--|----|
| Zusammenfassung | 9 |
| Vorwort des Autors | 13 |
| Vorwort der Projektleitung | 15 |
| 1. Einleitung | 18 |
| 1.1 Einführung ins Thema | 18 |
| 1.2 Lernpotenzial dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht | 20 |
| 1.3 Die Interventionsstudie „Socrates 2.0“ und die Teilstudie zum dialogischen Geschichtsunterricht | 23 |
| 1.4 Aufbau der Arbeit | 25 |
| THEORETISCHER RAHMEN | 27 |
| 2. Historisches Denken und Verstehen: Eigenheiten der Disziplin und Bildungsziele des Geschichtsunterrichts | 29 |
| 2.1 Das narrativistische Verständnis von Geschichte. | 30 |
| 2.2 Historisches Denken als Aufbau von narrativer Kompetenz. | 32 |
| 2.3 Historisches Denken als „Tun“ von Geschichte. | 34 |
| 2.4 Historisches Denken als Verstehen von Geschichte | 37 |
| 3. Lernen im Fach Geschichte | 42 |
| 3.1 Modelle narrativer Kompetenz | 42 |
| 3.1.1 Das Kompetenzmodell nach Gautschi. | 43 |
| 3.1.2 Das FUER-Kompetenzmodell | 46 |
| 3.2 <i>Historical reasoning</i> : Prozess und Produkt unterschiedlicher Lernaktivitäten ... | 51 |
| 3.3 Wissen im Fach Geschichte: Begriffs- und Strategiewissen | 54 |
| 3.3.1 Begriffswissen als integraler Bestandteil des historischen Lernens | 55 |
| 3.3.1.1 Inhaltsstrukturierende Begriffe. | 56 |
| 3.3.1.2 Inhaltsbezogene Begriffe | 58 |
| 3.3.2 Strategiewissen zum Aufbau der Prozeduren des historischen Verstehens. | 60 |
| 3.4 Lernen im Geschichtsunterricht als Konzeptanreicherung | 66 |
| 3.4.1 Allgemeiner Ansatz der Konzeptanreicherung zum Wissenserwerb und Weiterentwicklung von fachlich adäquatem Denken | 66 |
| 3.4.2 Lernen als Verstehen von Geschichte durch Konzeptanreicherung unterschiedlicher Komplexität | 69 |
| 3.4.2.1 Herausforderung von Perspektivität: Präkonzepte in Form von ontologischen Überzeugungen | 71 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.4.2.2 | Präkonzepte als epistemologische Überzeugungen und Werkzeuge der Informationsverarbeitung | 74 |
| 3.4.2.3 | Zusammenfassung | 76 |
| 3.5 | Aufbau von Argumentationskompetenz für die Aushandlung plausibler Narrative | 79 |
| 3.5.1 | Argumentationskompetenz: Mehr als Argumentieren lernen? | 81 |
| 3.5.2 | Argumentationskompetenz: <i>Arguing to learn</i> | 83 |
| 3.5.3 | Strukturelemente von Argumentationen | 86 |
| 3.6 | Ansätze zur Graduierung der Ausprägungen historischen Verstehens | 87 |
| 3.7 | Zusammenfassung: Lernen im Geschichtsunterricht als Verstehen von Geschichte durch Konzeptanreicherung | 90 |
| 4. | Schulischer Geschichtsunterricht als Lernkontext zum Aufbau von historischem Verstehen | 94 |
| 4.1 | Unterricht | 95 |
| 4.1.1 | Kompetenzorientierter Unterricht | 95 |
| 4.1.2 | Unterrichtsqualität und Gestaltung qualitativvollen Unterrichts | 97 |
| 4.2 | Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht | 100 |
| 4.3 | Vollständige Lernzyklen historischen Denkens | 103 |
| 4.3.1 | Konfrontation | 105 |
| 4.3.2 | Erschließen – Analyse | 108 |
| 4.3.3 | Sinn bilden – Synthese | 112 |
| 4.3.3.1 | Kausalzusammenhänge konstruieren – Ursachen-Wir- kungs-Erklärungen | 112 |
| 4.3.3.2 | Wandel, Entwicklung und Kontinuität beschreiben | 114 |
| 4.3.4 | Sinn reflektieren: (Multi-)Perspektivität | 116 |
| 4.4 | Lerngelegenheiten im qualitativvollen Geschichtsunterricht schaffen | 118 |
| 4.4.1 | Qualitätsmerkmale „guter“ Lernaufgaben | 119 |
| 4.4.2 | Empirische Untersuchungen zu Merkmalen guter Aufgaben, Leitfragen und Wahl von Dokumenten | 124 |
| 4.5 | Lernförderliche Lehrpersonenhandlungen im Geschichtsunterricht | 127 |
| 4.5.1 | Cognitive apprenticeship als historian's apprenticeship | 129 |
| 4.5.2 | Studien zu Lehrpersonentätigkeiten im Geschichtsunterricht | 133 |
| 4.6 | <i>Zusammenfassung</i> : Geschichtsunterricht als <i>historian's apprenticeship</i> zum historischen Verstehen | 135 |
| 5. | Dialogische Klassengespräche als Lerngelegenheit für historisches Verstehen | 138 |
| 5.1 | Potenzial dialogischer Klassengespräche für das Lernen im Geschichtsunter- richt | 138 |
| 5.2 | Dialogische Klassengespräche | 145 |
| 5.2.1 | Klassengespräche: Diskrepanz zwischen Forschungsergebnissen und Alltagspraxis | 145 |
| 5.2.2 | Lehr-lern-theoretische Grundlagen der Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche | 146 |

| | | |
|-------------------------------|---|------------|
| 5.2.3 | Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche: Empirische Belege | 149 |
| 5.2.4 | Stand empirischer Studien zu Klassengesprächen im Geschichtsunterricht | 150 |
| 5.3 | Praxisorientierte Ansätze zur Verbesserung von Klassengesprächen im Geschichtsunterricht | 157 |
| 5.3.1 | Fachspezifische Herausforderungen dialogischer Gesprächsleitung | 157 |
| 5.3.2 | Praxisorientierte Umsetzung dialogischer Klassengespräche: Die Qualitätsdimensionen von <i>Accountable Talk</i> | 161 |
| 5.3.3 | Synthese: <i>Accountable Talk</i> geschichtsdidaktisch | 163 |
| 5.3.4 | Dialogische Klassengespräche als Teil eines strukturierten, kohärenten Geschichtsunterrichts | 165 |
| 5.4 | Zusammenfassung: Dialogische Klassengespräche im Geschichtsunterricht ... | 169 |
| 6. | Die Rolle der Lehrperson – professionelle Kompetenzen für die Leitung von dialogischen Klassengesprächen | 171 |
| 6.1 | Dimensionen der professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen. ... | 172 |
| 6.1.1 | Professionswissen | 175 |
| 6.1.2 | Fachbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen | 182 |
| 6.2 | Förderung professioneller Kompetenz durch Lehrpersonenfortbildungen | 188 |
| 6.2.1 | Anforderungen dialogischer Gesprächsführung an Geschichtslehr- personen | 189 |
| 6.2.2 | Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen | 191 |
| 7. | Zusammenfassung der Theorie | 195 |
| EMPIRISCHER TEIL | | 203 |
| 8. | Fragestellungen | 205 |
| 9. | Interventionsstudie „Socrates 2.0“: Umsetzung einer Lehrpersonenfortbildung entlang von Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen | 208 |
| 9.1 | Studiendesign „Socrates 2.0“ | 208 |
| 9.2 | Fortbildung „Socrates 2.0“ | 210 |
| 9.2.1 | Präsenzveranstaltungen | 211 |
| 9.2.2 | Der Coachingzyklus | 213 |
| 10. | Teilstudie zum Geschichtsunterricht im Rahmen von „Socrates 2.0“ | 218 |
| 10.1 | Methodische Einordnung | 219 |
| 10.2 | Forschungsdesign | 221 |
| 10.3 | Beschreibung der Stichprobe | 223 |
| 10.3.1 | Kontext: Geschichtsunterricht in der obligatorischen Volksschule | 223 |
| 10.3.2 | Fallbeschreibungen | 223 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 10.4 | Datenmaterial und Erhebungsinstrumente | 225 |
| 10.4.1 | Videodaten | 225 |
| 10.4.2 | Unterrichtsmaterialien: Aufgabenstellungen der Datenerhebungen t0 und t1 | 226 |
| 10.4.3 | Fragebogen zu epistemologischen und geschichtsdidaktischen Über- zeugungen von Lehrpersonen | 227 |
| 10.5 | Verfahren der Datenauswertung | 230 |
| 10.5.1 | Analyse von Videodaten. | 230 |
| 10.5.2 | Sequenziell-vertiefende Analysen: Schritte der kodierenden Datenfokussierung | 232 |
| 10.5.2.1 | Erfassung der Klassengesprächsphasen und Typologisie- rung nach epistemischer Funktion | 234 |
| 10.5.2.2 | Erfassung des Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen und Lernenden. | 239 |
| 10.5.2.3 | Kodierung fachspezifischer Aspekte. | 243 |
| 10.5.3 | Analyse ausgewählter Geschichtslektionen mit good practice- Klassengesprächen auf Basis fokussierter ethnografischer Beschreibungen | 250 |
| 10.5.3.1 | Beschreibung ausgewählter Lektionen und Klassengespräche. | 252 |
| 10.5.3.2 | Einschätzung der Unterrichtsqualität sowie der fachlichen und überfachlichen Qualität der Sinnbildungs- und Refle- xionsgespräche hinsichtlich der Dialogizität | 258 |
| 11. | Ergebnisse | 260 |
| 11.1 | Entwicklung der Geschichtslehrpersonen | 260 |
| 11.1.1 | Überzeugungen der Lehrpersonen. | 260 |
| 11.1.2 | Entwicklung der Sprechanteile der Lernenden sowie der Lehrpersonen | 263 |
| 11.1.2.1 | Fall Roland | 264 |
| 11.1.2.2 | Fall Toni | 266 |
| 11.1.2.3 | Fall Sandra | 268 |
| 11.1.2.4 | Fall Fiona | 270 |
| 11.1.3 | Veränderungen des Gesprächsleitungsverhaltens der Lehrpersonen. | 270 |
| 11.1.3.1 | Fall Roland | 271 |
| 11.1.3.2 | Fall Toni | 274 |
| 11.1.3.3 | Fall Sandra | 276 |
| 11.1.3.4 | Fall Fiona | 278 |
| 11.1.4 | Zusammenfassung | 279 |
| 11.2 | Veränderungen der fachspezifischen Impulse der Geschichtslehrpersonen und des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenäußerungen | 280 |
| 11.2.1 | Entwicklung der fachspezifischen Impulse der Geschichtslehrpersonen | 281 |
| 11.2.1.1 | Fall Roland | 282 |
| 11.2.1.2 | Fall Toni | 284 |
| 11.2.1.3 | Fall Sandra | 286 |
| 11.2.1.4 | Zusammenfassung | 287 |
| 11.2.2 | Entwicklung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenäußerungen in Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächen | 288 |
| 11.2.2.1 | Fall Roland | 288 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 11.2.2.2 | Fall Toni | 292 |
| 11.2.2.3 | Fall Sandra | 295 |
| 11.2.2.4 | Fall Fiona | 299 |
| 11.2.2.5 | Zusammenfassung | 301 |
| 11.3 | Analyse der Geschichtslektionen mit <i>good practice</i> -Klassengesprächen | 301 |
| 11.3.1 | Fall Roland: Lektionsanalysen mit <i>good practice</i> -Klassengesprächen | 304 |
| 11.3.1.1 | Was sind die Folgen des Imperialismus? (Coachingzyklus 6) | 305 |
| 11.3.1.2 | Was sind die Ursachen für die Ungleichstellung von Bevölkerungsgruppen? (Ausgangsdatenerhebung t1) | 326 |
| 11.2.1.3 | Qualitätsmerkmale der Lektion und der Klassengespräche | 339 |
| 11.3.2 | Fall Toni: Lektionsanalysen mit <i>good practice</i> -Klassengesprächen | 347 |
| 11.3.2.1 | Was ist wirklich geschehen am Kongo River? (Coachingzyklus 1) | 348 |
| 11.3.2.2 | War Cecil Rhodes ein Rassist? (Coachingzyklus 3) | 363 |
| 11.3.2.3 | Glaubwürdigkeit von Dokumenten und die Frage der Täterschaft im Dritten Reich (verzögerter Nachtest t2) | 373 |
| 11.3.3 | Fall Sandra: Lektionsanalysen mit <i>good practice</i> -Klassengesprächen | 390 |
| 11.3.3.1 | Eine Begegnung auf dem Kongo River oder heißt er Lulaba? (Coachingzyklus 2) | 391 |
| 11.3.3.2 | Der Aufstand der Herero (Coachingzyklus 4) | 404 |
| 11.3.3.3 | War der Erste Weltkrieg ein „Totaler Krieg“? (Coachingzyklus 6) | 419 |
| 11.3.3.4 | Sind die Bestimmungen des Versailler Friedens gerecht? (Coachingzyklus 7) | 430 |
| 11.3.4 | Zusammenfassung der Ergebnisse der analysierten Lektionen mit <i>good practice</i> -Klassengesprächen | 444 |
| 11.3.4.1 | Merkmale dialogischer Gesprächsmuster der Sinnbildungsgespräche | 446 |
| 11.3.4.2 | Fallübergreifende Gestaltungsmerkmale des Lektionsdesigns | 448 |
| 12. | Diskussion und Folgerungen | 451 |
| 12.1 | Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse | 451 |
| 12.1.1 | Fragestellung 1: Veränderungen der reflexiv geäußerten epistemologischen und fachdidaktischen Überzeugungen | 451 |
| 12.1.2 | Fragestellung 2: Veränderungen des Gesprächsleitungsverhaltens der Geschichtslehrpersonen | 452 |
| 12.1.3 | Fragestellung 3: Entwicklung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenaussagen in Sinnbildungsgesprächen | 458 |
| 12.1.4 | Fragestellung 4: Gestaltungsmerkmale von Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen | 461 |
| 12.2 | Limitationen und weiterführende Fragen der vorliegenden Arbeit | 469 |
| 12.2.1 | Limitationen des Forschungsdesigns | 469 |
| 12.2.2 | Methodische Limitationen | 470 |
| 12.2.3 | Weiterführende Untersuchungen am vorliegenden Datenmaterial | 472 |

| | | |
|--------|---|------------|
| 12.3 | Schlussfolgerungen. | 474 |
| 12.3.1 | Folgerungen für zukünftige Fortbildungsmaßnahmen zum Aufbau dialogischer Gesprächskompetenzen von Geschichtslehrpersonen. | 475 |
| 12.3.2 | Folgerungen für die Praxis: Gestaltungsmerkmale eines dialogischen Geschichtsunterrichts. | 480 |
| | Literaturverzeichnis | 488 |
| | Abbildungsverzeichnis. | 525 |
| | Tabellenverzeichnis. | 528 |
| | Anhang. | 531 |

Zusammenfassung

Klassengespräche nehmen den größten Anteil an Unterrichtszeit im Fach Geschichte auf der Sekundarstufe 1 ein, und dies, obwohl sie in den letzten Jahren stark kritisiert wurden (z.B. Spieß, 2015). Kritisiert wurde u.a. das kurzschrittige Abfragen von Wissen durch die Lehrperson oder auch ein unökonomischer Zeitaufwand. Genügen Klassengespräche jedoch den Qualitätskriterien dialogischer Gespräche, haben sie ein großes Lernpotenzial hinsichtlich der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Insbesondere stellen dialogische Klassengespräche ein Übungsfeld dar für den Erwerb überfachlicher Dialogfähigkeiten wie aktives Zuhören, respektvoller Umgang mit anderen Meinungen, die Fähigkeit, kritisch auf solche einzugehen, oder sich um möglichst klare Formulierungen der Äußerungen zu bemühen. Um diese grundlegenden Verhaltensweisen und Denkprozesse im Unterricht anzuregen, wurden verschiedene Ansätze zur Etablierung einer dialogischen Gesprächskultur entwickelt, die darauf zielen, das dialogische Gesprächsverhalten der Lernenden durch geeignete Gesprächsleitungsstrategien gezielt zu fördern. Dabei geht es nicht nur darum, dass Schülerinnen und Schüler miteinander reden, sondern vor allem darum, dass sich die Lernenden produktiv an einem (Fach-)Gespräch beteiligen sollen, indem sie evidenzbezogen argumentieren, Aussagen kritisch hinterfragen oder verschiedene Perspektiven abwägen. Im Hinblick auf die Bildung zur Demokratiefähigkeit, bei der Konsensbildung auf Basis fundierter sachlicher Argumente stattfinden soll, kommt solchen Kompetenzen eine zentrale Bedeutung zu. Das Fach Geschichte bietet diesbezüglich ein besonderes Potenzial.

Diskurs, Diskussion und Kommunikation stehen im Zentrum des aktuellen Geschichtsunterrichts. Er muss sich im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext von *fake news*, *cancel culture* sowie zunehmend polarisierenden Deutungskämpfen historischer Erinnerungskulturen behaupten. Nicht zuletzt der Umgang und die propagandistische Nutzung von Geschichte im 20. Jahrhundert führen dies eindrücklich vor Augen (z.B. Rüsen, 2013). Dem stehen Bildungsziele des Geschichtsunterrichts und der politischen Bildung (Lehrplan 21, D-EDK, 2016) gegenüber, welche einen Diskurs fordern, der sich an der Bezugswissenschaft orientiert und auf zuverlässigen Dokumenten (Quellen und Darstellungen) basiert, die nach plausiblen Deutungen und narrativer Sinnbildung durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verlangen, welche den Heranwachsenden zur Orientierung in ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt dienen sollen.

Damit stehen Prozesse narrativer Sinnbildung im Zentrum des Geschichtsunterrichts. Dialogisch geführte, qualitativ hochwertige Klassengespräche spielen darin zu Recht eine wichtige Rolle. Durch eine dialogische Gesprächskultur kann den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre Klärungsbedürfnisse sowie ihr Vorwissen in der Begegnung mit der zunächst fremden Vergangenheit zu formulieren. Indem das Verständnis von zentralen Begriffen sowie historischen Phänomenen gemeinsam geklärt werden, können Klassengespräche auch dazu eingesetzt werden, einen historischen Sachverhalt gemeinsam zu erarbeiten. Ein weiteres wichtiges Lernpotenzial dialogischer Klassengespräche liegt in der argumentativen Aushandlung narrativer Sinnstrukturen. Im Dialog können die vorgebrachten Argumente geprüft oder schlüssige Urteilsbildungen ausgehandelt werden. Gelingt es, diese Lernpotenziale im Unterricht umzusetzen, kann von einer lernförderlichen dialogischen Gesprächskultur im Geschichtsunterricht ausgegangen werden.

Allerdings erreichen im Alltag des Geschichtsunterrichts viele Klassengespräche nicht die Qualität, die erforderlich wäre, um das Lernpotenzial wirklich auszuschöpfen (z.B. Henke-Bockschatz & Mehr, 2016; Reisman, 2015). Ein Grund dafür ist zweifellos, dass es für Lehrpersonen sehr anspruchsvoll ist, Klassengespräche dialogisch zu gestalten. Dazu gehört nicht nur eine dialogische Gesprächsleitung im engen Sinne, sondern ebenso die Formulierung einer diskussionsanregenden Leitfrage, die Wahl der dazu passenden Dokumente sowie vorbereitende Aufgabenstellungen. Zudem hat eine veränderte Gesprächsleitung der Lehrperson Auswirkungen auf die Gesprächsbeteiligung der Lernenden, deren Gesprächskompetenz gezielt aufgebaut werden muss. Auch diesbezüglich sind die Lehrpersonen außerordentlich gefordert.

In den letzten Jahren lässt sich eine wachsende Zahl von Fortbildungsangeboten beobachten, Lehrpersonen verschiedener Schulfächer bei der Weiterentwicklung ihrer Gesprächsleitungskompetenz in Richtung einer dialogischeren Gesprächsgestaltung und -leitung zu unterstützen. Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand zu Klassengesprächen im *Geschichtsunterricht*, scheinen für dieses Fach jedoch bisher kaum Untersuchungen zu erfolgreichen Fortbildungen zu existieren, deren Ziel in der Förderung der Gesprächsleitungskompetenz von Lehrpersonen bestand.

Vor dem Hintergrund dieser Forschungslage untersucht die vorliegende Dissertation im Rahmen der Interventionsstudie „Socrates 2.0“¹, wie sich die

1 Unterstützung durch den SNF als Projekt-Nr. 100019-166070/1 „Lernwirksame Klassengespräche führen – eine Interventionsstudie zur Förderung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen“ („Socrates 2.0“). Gesuchstellende und Projektleitung: Prof. Dr. Christine Pauli & Prof. Dr. Kurt Reusser.

Gesprächsleitungscompetenz von drei Geschichtslehrpersonen im Lauf einer einjährigen Fortbildung zu dialogischer Gesprächsführung veränderte und weiterentwickelte. Im Rahmen der Fortbildung wurden die Lehrpersonen in dialogischem Gesprächsleitungsverhalten geschult und in der Gestaltung von Gesprächsanlässen gefördert. In diesem Kontext wird analysiert, wie sich der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenäußerungen entwickelt. Daraus können Zusammenhänge zwischen einer veränderten, dialogischeren Gesprächsführung der Lehrpersonen und der Qualität der Lernendenäußerungen hergestellt werden. Auf Basis dieser Analysen wurden sodann *good practice*-Klassengespräche eruiert. Weiter wurden die Lektionsdesigns der dazugehörigen Lektionen beschrieben, um Gestaltungsmerkmale für gelingenden dialogischen Geschichtsunterricht herauszuarbeiten.

Die Dissertation folgt einem *mixed methods*-Forschungsdesign mit Fallanalysen über mehrere Messzeitpunkte hinweg. Dies ermöglicht die schrittweise Annäherung an diejenigen Daten, die im Detail qualitativ analysiert werden sollen. Aus dem Datenmaterial der gesamten „Socrates-2.0“-Studie wurden insgesamt 20 videografierte Geschichtslektionen der drei Geschichtslehrpersonen hinsichtlich diskursiver Qualitätsmerkmale untersucht. Die analysierten Videoaufnahmen stammen aus den Messzeitpunkten vor und nach der Intervention sowie aus den Erprobungsphasen im Unterricht der Lehrpersonen während der Fortbildung. Somit können sowohl allfällige Effekte der Fortbildung im Vergleich von Eingangs- und erster Ausgangsdatenerhebung als auch verzögert auftretende Effekte mittels zweiter Ausgangsdatenerhebung beobachtet werden. Die Entwicklungsprozesse der Lehrpersonen können anhand videografiertter Klassengespräche der Erprobungsphasen zwischen den Datenerhebungen nachgezeichnet werden.

Insgesamt zeigen die Auswertungen, dass alle drei Geschichtslehrpersonen ihre Gesprächskompetenz weiterentwickelt haben. Dies führt auch zu Veränderungen der fachlich-argumentativen Qualität der Lernendenäußerungen. Ein erster Indikator dafür sind die veränderten Sprechanteile. So war bei allen Lehrpersonen eine deutliche Steigerung der Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Des Weiteren zeigen die Kodierungen des Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen, dass sie sich in die erwartete Richtung einer vermehrt dialogischeren Gesprächsleitung weiterentwickelt haben. Diese Entwicklung erfolgt jedoch nicht linear, sondern ist gewissen Schwankungen unterworfen.

Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen dem Gesprächsleitungsverhalten der drei Lehrpersonen und der Qualität der Lernendenäußerungen. Dies zeigt sich insbesondere in den Klassengesprächen mit dialogischer Gesprächsführung der Lehrpersonen, welche einen deutlich höheren Anteil an begrün-

deten Wortmeldungen der Lernenden aufweisen als die restlichen Klassengespräche. Die Anteile der Lernendenaussagen mit Evidenzbezug deuten darauf hin, dass der Einbezug von Informationen aus Dokumenten im Unterricht in erster Linie von der Art der Gesprächsleitfrage abhängig ist. Leitfragen mit einer reflexiven Einschätzung der eigenen Gegenwart zeigen sich anfällig für einen hohen Anteil an Äußerungen ohne Evidenzbezug. Die Wortmeldungen sind mehrheitlich von Alltagserfahrungen geprägt. Des Weiteren sind die Entwicklungen der Klassen, bedingt durch ihr Leistungsniveau und die Schwankungen der Gesprächsführung der Lehrpersonen, sehr unterschiedlich. Anhand der Analysen von neun Lektionen mit *good practice*-Klassengesprächen lassen sich sodann Merkmale für produktive Gesprächsanlässe (Lektionsdesign sowie Aufgabenstellungen) ableiten. Es konnten dabei Gemeinsamkeiten in der Lektionsgestaltung festgestellt werden. Alle Lektionen zeichnen sich durch eine Verschränkung von individuellen und kooperativen Arbeitsformen zur Gesprächsvorbereitung aus. Diese kooperativen Arbeitsformen treten in Verbindung mit Aufgabenstellungen auf, die von den Lernenden die Analyse multipler Dokumente verlangen. Letztere richten sich nach Leitfragen, die sich an Deutungsmustern des Fachs (z.B. Kausalzusammenhängen, Beurteilung von Perspektivität oder Beschreibung von Wandel und Kontinuität) orientieren. Dies fördert die strukturelle Klarheit sowie die inhaltliche Kohärenz der Lektionen. Anhand der Analysen lassen sich Gestaltungsmerkmale für einen dialogischen Geschichtsunterricht herausarbeiten und geben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Hinweise für die Verbesserung der Qualität des Geschichtsunterrichts. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Intervention zur Förderung dialogischer Gesprächsführung sowohl die Qualität der Klassengespräche als auch diejenige des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe 1 verbessert hat.

Vorwort des Autors

Ich möchte mich bei allen bedanken, die in unterschiedlichster Form während der letzten Jahre zu der vorliegenden Arbeit beigetragen haben. Sie können hier nicht alle namentlich aufgeführt und „verewigt“ werden, es wären zu viele an der Zahl. Ich hoffe aber, durch mein Handeln ihnen gegenüber die gebührende Wertschätzung zum Ausdruck gebracht zu haben.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Christine Pauli (Universität Freiburg/Fribourg) für den Wagemut bedanken, einen Historiker und Lehrer auf eine bildungswissenschaftliche Forschungsreise mit unsicherem Ausgang zu schicken. Dazu gehörte auch die Mitarbeit an einem komplexen und anspruchsvollen Forschungsprojekt und die Möglichkeit zur inhaltlichen Mitgestaltung der Fortbildung. Nicht zuletzt möchte ich mich für die formativen Beratungsgespräche sowie die gehaltvollen Rückmeldungen zu meinen Texten und Präsentationen auf dem Weg zur vorliegenden Arbeit bedanken.

Ebenso bedanken möchte ich mich bei meinem zweiten Betreuer Prof. em. Dr. Kurt Reusser (Universität Zürich) für die Herausforderung, mich als Unterrichtsforscher zu beweisen. Die formativen Feedbacks zu öffentlichen Auftritten, die Ermunterung dazu und bewusst weitergeleitete Literatur waren sehr willkommen. Ebenso Teil des Austausches waren Diskussionen über Deutungsmuster des Fachs oder die Frage, wie fachlich sie tatsächlich sind.

In Dr. Mirjam Schmid fand ich an der Universität Freiburg/Fribourg eine engagierte Arbeitskollegin, die mich in alle Abläufe einführte und jederzeit ein offenes Ohr für unterschiedlichste Anliegen hatte. Daraus entwickelte sich sowohl ein andauernder professioneller Arbeitsaustausch als auch eine Freundschaft. Besten Dank dafür. Dasselbe gilt für meine Partnerin *in crime* Miriam Moser. Gemeinsam haben wir uns als Doktorierende ins Projekt „Socrates 2.0“ gestürzt. Ich war und bin sehr froh, in Miriam eine dynamische und den Dialog suchende Arbeitskollegin zu haben. Gemeinsam haben wir uns weitergebildet, ko-konstruiert, gefachsimpelt und politisiert. Ebenso gilt mein Dank „meinem“ kleinen Team an Co-Kodierenden an der Universität Fribourg, namentlich Michèle Scheuber und Dr. Peter Vetter, die mit großem Elan bei der Datenanalyse mitgewirkt haben sowie jederzeit für kritische Lektüre zur Verfügung standen. Zudem möchte ich mich bei Dr. Karin Fuchs (PH Luzern), Sabine Ziegler (PH Luzern) und Dr. Martin Nitsche (PH Fachhochschule Nordwest-

schweiz) für ihre Anregungen und den kritischen kollegialen Austausch hinsichtlich geschichtsdidaktischer Aspekte bedanken. Für die vorliegende Arbeit von unschätzbarem Wert waren außerdem das kritische Lektorat von Dr. Susanne Bruppacher, die mich mit viel Einsatz und Hinweisen, den Kopf auch ab und zu aus der Arbeit zu nehmen, unterstützt hat. Ebenso möchte ich mich bei Nicole Häfliger für ihr umsichtiges Korrektorat bedanken.

Ohne die liebevolle Unterstützung meiner Partnerin Rahel wäre die vorliegende Arbeit ein steiniger Weg geworden. Sie hat mich auf diesem Weg, der auch ein Orientierungslauf war, sehr einfühlsam und mittels notwendiger Zwischenstopps unterstützt. Ihre offenen und bisweilen auch notwendigerweise tauben Ohren waren essenziell für mein Vorankommen. Danke für deine Geduld, den Pausenzwang, die Bodenhaftung und die Rückzugsmöglichkeiten. Zum Schluss möchte ich mich bei meinen Eltern Hildegard und Beda Zimmermann für alles und noch mehr bedanken.

Vorwort der Projektleitung

„Unterrichtsgespräche“ sind in den letzten Jahren wieder vermehrt zu einem Forschungsgegenstand geworden. Dazu gehört auch das „Klassengespräch“ – eine Gesprächsform, in der sich die Lehrperson gemeinsam mit der ganzen Klasse oder zumindest einer größeren Lerngruppe über einen fachlichen Lerngegenstand austauscht. Das zunehmende Interesse ist zu begrüßen, stellen Klassengespräche doch in den meisten Schulfächern seit jeher und immer noch eine der am häufigsten eingesetzten Lehr- und Lernformen dar, die also bereits aufgrund ihrer Verbreitung der besonderen Aufmerksamkeit durch die Forschung bedürfen. Dies umso mehr, als die Qualität, die Lernwirksamkeit und der Bildungsnutzen von Klassengesprächen immer wieder in Frage gestellt worden sind. Tatsächlich weisen neben Studien auch Beobachtungen im Alltagsunterricht verbreitet auf Mängel einer real existierenden Kultur von Klassengesprächen hin. Demgegenüber unterstreicht eine wachsende Zahl von neueren, theoretischen und empirischen Arbeiten das Lernpotenzial von Klassengesprächen in Bezug auf vielfältige fachliche und überfachliche Bildungsziele, immer unter der Voraussetzung, dass bestimmte Qualitätskriterien erreicht werden. Aktuell stehen sich eine tendenziell defizitäre Praxis auf der einen und ein theoretisch begründetes Lernpotenzial auf der anderen Seite gegenüber. Vor diesem Hintergrund wurde die Interventionsstudie „Socrates 2.0“ initiiert, welche auf eine Verbesserung der Qualität von Klassengesprächen im Mathematik- und Geschichtsunterricht zielt. Diese Studie stellt den Kontext des im vorliegenden Band beschriebenen Dissertationsprojekts von Matthias Zimmermann dar.

Kern des Projekts bildete ein Fortbildungsangebot für Mathematik- und Geschichtslehrpersonen, das rund ein Schuljahr dauerte und sowohl Präsenz- als auch Praxisphasen umfasste. In den Praxisphasen konnten die Kursteilnehmenden die in den Präsenzphasen erworbenen Kenntnisse über lernwirksame Klassengespräche und produktive Gesprächsleitungsstrategien im eigenen Unterricht gezielt in konkretes Handeln umsetzen und trainieren, unterstützt durch individuelle, videobasierte Coaching-Einheiten und handlungsnahe Umsetzungshilfen. Eingebettet war diese Fortbildung in eine Interventionsstudie mit dem Ziel, mögliche Wirkungen der Fortbildung durch wiederholte, videobasierte Analysen der Klassengespräche der teilnehmenden Lehrpersonen fallbezogen zu untersuchen. Die beiden Fächer Mathematik und Geschichte

wurden aus verschiedenen Gründen als Zielfächer der Studie ausgewählt. Mit dem Fach Mathematik schließt die Studie an zahlreiche internationale Forschungsbefunde sowie an eine Forschungsstudie der Projektleitenden an, die sich mit der Qualität der pädagogisch-didaktischen Kommunikation im alltäglichen Mathematikunterricht befasst und einen gewissen Entwicklungs- bzw. Fortbildungsbedarf deutlich gemacht hat. Als zweites Fach wurde Geschichte gewählt – ein Fach, das sich in Bezug auf Merkmale der fachlichen Verständigung und des Argumentierens deutlich von Mathematik unterscheidet und zu dem es bislang nur wenig empirische Forschung zu Klassengesprächen gibt. Dies erstaunt, erscheint das Fach Geschichte doch geradezu prädestiniert dafür, Lerngelegenheiten für den Aufbau von Argumentations- und dialogischen Gesprächskompetenzen zu bieten und die Bereitschaft zum kritischen Umgang mit Information sowie die verantwortliche Teilnahme an inhaltlich gehaltvollen Diskussionen zu fördern. Wie dialogisch geführte Gesprächssituationen im Geschichtsunterricht der Schule konkret gestaltet werden und wie Geschichtslehrpersonen dabei unterstützt werden können, dafür Gelegenheiten zu schaffen, zeigt Matthias Zimmermann in der vorliegenden Dissertation anhand von vertieften Analysen videografiertes Geschichtslektionen und darin eingebetteter Klassengespräche von drei Geschichtslehrpersonen auf der Sekundarstufe.

Als Historiker und Geschichtslehrer befasste sich Matthias Zimmermann mit den auf Geschichte bezogenen Teilen des Projekts Socrates 2.0, sowohl in Bezug auf die fachspezifischen Aspekte des Forschungsprojekts als auch in Bezug auf die fachdidaktische Konzeption und Durchführung der Fortbildung für die Geschichtslehrpersonen. Damit hat er einen dreifachen Beitrag zum Gelingen des Projekts geleistet:

- Auf der Ebene der Forschung oblag Matthias Zimmermann u.a. die geschichtsbezogene Ausarbeitung von Befragungsinstrumenten und die Entwicklung und Anwendung von Instrumenten und Verfahren für die Analyse der videografierten Geschichtslektionen und der darin vorkommenden Klassengespräche.
- In Bezug auf die Lehrpersonenfortbildung floss seine fachdidaktische Expertise u.a. in die Herstellung einer geschichtsdidaktischen Ausdifferenzierung des für die Gesamtstudie entwickelten „Werkzeugs für die dialogische Gesprächsführung“ ein. Diese handlungsnahe Anleitung, die sich an international bekannte Konzepte für die Gesprächsführung (insbesondere „Dialogic Teaching“ und „Accountable Talk“) anlehnt, stellte den fächerübergreifenden Kern der Lehrpersonenfortbildung dar und wurde für beide Fächer mit einer fachspezifischen Ergänzung erweitert. Die von Matthias

Zimmermann entwickelte geschichtsdidaktische Erweiterung befasst sich u.a. mit der Rolle übergreifender Leitfragen (bzw. „Trigger Questions“), welche die Schülerinnen und Schüler zum Denken anregen und sich an grundlegenden Prinzipien des Fachs orientieren.

- Einen wichtigen Beitrag leistete Matthias Zimmermann sodann als Coach, der die teilnehmenden Geschichtslehrpersonen während der Praxisphasen im Rahmen videobasierter, digital unterstützter „Coaching-Zyklen“ betreute.

Entstanden ist dabei die vorliegende Dissertation, die die Forschung zu Klassengesprächen insofern wesentlich erweitert, als zum Fach Geschichte bisher erst wenige Untersuchungen vorhanden sind. Durch die Kombination verschiedener Analyseverfahren gelingt es Matthias Zimmermann, einerseits unterschiedliche Verläufe der Veränderungen der Gesprächsqualität in den einzelnen Klassen über die Dauer der Fortbildung sichtbar zu machen und andererseits zu zeigen, welche Merkmale des Gesprächskontextes das Gelingen dialogischer Klassengespräche begünstigen. Dabei zeigt sich, dass jeder Schritt in Richtung einer dialogischeren Gestaltung von Klassengesprächen letztlich auch zur Verbesserung der Qualität des Geschichtsunterrichts über das Gespräch hinaus beiträgt.

Deshalb wünschen wir dem Buch eine breite Leserschaft, nicht nur von Forschenden und Fachdidaktikerinnen und -didaktikern, sondern auch von Lehrpersonen, die nach Anregungen für die Weiterentwicklung einer dialogisch respektvollen und fachlich gehaltvollen Gesprächskultur in ihrem Geschichtsunterricht Ausschau halten.

Juli 2022, Christine Pauli und Kurt Reusser

1. Einleitung

„Ich kann guten Gewissens sagen: Ja, es (Anm. MZ: die Fortbildung „Socrates 2.0“) war nachhaltig und ich bin wirklich von dieser Methode (Anm.: dialogisches Klassengespräch) überzeugt, dass das die richtige oder äh eine wichtige Methode ist. Ich möchte sie jedenfalls bei meiner nächsten siebten Klasse (Anm.: Übertrittsklasse von Primar- zur Sekundarstufe) auch einführen. Und ich bin überzeugt, das macht den Unterricht lebendiger, spannender, weil es einfach schülerbezogen ist, äh, sie gehen aufeinander ein, das Argumentative erscheint mir als etwas Zentrales und Wichtiges, nicht nur für den Unterricht, sondern auch fürs Leben. Also darum finde ich das, also ich bin, auch wenn es manchmal sehr anstrengend gewesen ist, ich bin mega froh um die Weiterbildung, die ich genießen durfte.“

Toni (Teilnehmer am „Socrates-2.0“-Projekt, Interview am Ende der Studie)

1.1 Einführung ins Thema

Unterrichtsgespräche, in denen eine Lehrperson im Fachunterricht mit einer ganzen Klasse (oder zumindest einer größeren Gruppe von Lernenden) mündlich interagiert, kommen im Schulalltag unabhängig von Fach oder Stufe sehr häufig vor. Jedoch galten sie jahrelang als wenig produktive Unterrichtsform, die mit problematischen Nebenwirkungen behaftet schien (Pauli & Reusser, 2018).

Dass der negative Ruf durchaus berechtigt war, zeigen auch Forschungsergebnisse aus Untersuchungen zu Klassengesprächen im Unterrichtsalltag (Pauli, 2010; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). Die Gesprächsstruktur solcher traditioneller Klassengespräche weist häufig das Muster *initiation-reply-evaluation* (I-R-E) auf (Mehan, 1979). Obwohl dieses Muster von Mehan vorurteilsfrei als Sequenzbeschreibung eingeführt wurde, gilt es heute als Inbegriff für das kleinschrittig geführte, als wenig produktiv eingeschätzte Lehr-Lern-Gespräch (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Pauli, 2010). Der Hauptkritikpunkt an solchen Gesprächen ist die Tendenz, dass sie oft zu Ratespielen verkommen. Mehan und Cazden (2015, S. 15) sprechen von einem „recitation language game“, bei dem die Lernenden die eine richtige Lösung (*reply*) auf eine Lehrpersonenfrage (*initiation*) herausfinden sollen, wobei die Schülerantwort anschließend als richtig oder falsch evaluiert wird (*evaluation*). Dadurch werden die Lernenden in die Rolle von Stichwortgebenden gedrängt (Seidel, Rimmele

& Prenzel, 2003). Solche lehrpersonenzentrierten Klassengespräche bieten den Lernenden wenige Gelegenheiten für eine inhaltliche Mitgestaltung des Lerngegenstands in Form von eigenen Fragen, Elaborationen oder Erklärungen (u. a. Pauli, 2010; Resnick & Schantz, 2015).

Im Gegensatz dazu stehen dialogische Klassengespräche, bei denen alle Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zur Beteiligung haben sollen und die geprägt sind durch den gemeinsamen Wissensaufbau sowie eine wertschätzende wie auch kritische Gesprächskultur (Pauli & Reusser, 2018). Diese Form der Klassengespräche zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass die Lernenden einander aufmerksam zuhören sowie Wortmeldungen von Kolleginnen und Kollegen aufgreifen. Alle Beteiligten bemühen sich in der Diskussion gemeinsam nach dem optimalsten Lösungsweg, der plausibelsten Erklärung oder überzeugenden Argumenten zu suchen. Das hat zur Folge, dass die Wortmeldungen der Lernenden merklich länger ausfallen als die Nennung kurzer Stichworte. Dabei versuchen sich alle Beteiligten so präzise und verständlich wie möglich auszudrücken oder fordern dies gegenseitig ein (u. a. Alexander, 2020). Auf lehr-lern-theoretischer Grundlage bedeutet dies für Klassengespräche im Unterricht, dass die Lernenden integraler Bestandteil einer *Wissensbildungsgemeinschaft* sind, in der sie Verantwortung für das Lernen übernehmen und gegenseitig einfordern (Lave & Wenger, 1991). Dialogische Klassengespräche sind zwar weiterhin *lehrpersonengeleitet*, aber *lernendenorientiert* in dem Sinne, dass Lernende angeleitet durch die Lehrperson Gelegenheit für eigenständige Sinnbildungen erhalten und ihr Lernen als gemeinsames Ziel im Zentrum steht (Pauli & Reusser, 2018; Resnick et al., 2018). Auf dieser Grundlage wurden Ansätze wie *dialogic teaching* (Alexander, 2008) oder *Accountable Talk* (Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2010) entwickelt, die auch die praktische Umsetzung produktiver Klassengespräche unterstützen. Das Konzept von *Accountable Talk* (Michaels et al., 2010) bietet den Lehrpersonen konkrete Werkzeuge in Form von *talk moves* (Gesprächszüge der Lehrperson) für eine produktivere Gesprächsleitung (Michaels & O'Connor, 2015). Gleichzeitig betont der Ansatz die Bedeutung von fachlich gehaltvollen Aufgabenstellungen und Unterrichtssettings (Michaels et al., 2010).

Es besteht mittlerweile ein breiter Konsens darüber, dass solche Klassengespräche, im Folgenden als dialogische Klassengespräche bezeichnet, sowohl das fachliche als auch das überfachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern (Übersicht bei Heller & Morek, 2019). In Bezug auf das fachliche Lernen ist bedeutsam, dass solche dialogischen Gespräche kognitiv aktivierend sind. Die Lernenden nehmen keine passive Rolle ein, wie z. B. bei einem Lehrvortrag, sondern werden zur aktiveren Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand

aufgefordert. Dies führt zu einer intensiveren Verarbeitung und somit zu einem tieferen Verstehen, weil die Lernenden gefordert sind, Sachverhalte oder Begriffe zu erklären, ihre Aussagen zu begründen oder Gegenpositionen zu formulieren (Reusser & Pauli, 2015). Gleichzeitig bieten dialogische Klassengespräche auch – im Sinne der *cognitive apprenticeship* – einen Erwerbskontext für fachspezifische Denk- und Kommunikationskompetenzen, die sich von Fach zu Fach unterscheiden. Dabei fungiert die Lehrperson als Modell für fachspezifische Denkwege und -strategien (Collins, Brown & Holum, 1991), wie z.B. folgerichtige Schlüsse im Fach gezogen werden oder wie mit unterschiedlichen Formen von Evidenz umgegangen wird. Dabei sollen die Lernenden vermehrt die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Denkwege und -prozesse zu artikulieren und zu reflektieren (Collins et al., 1991). Durch den Einsatz flexibler Gesprächsleitungsstrategien fördert die Lehrperson in der mündlichen Interaktion das Lernen, indem sie Äußerungen der Lernenden aufgreift und weiterverarbeitet statt evaluiert. Das führt auch zu einem geringeren Sprechanteil der Lehrpersonen als in traditionellen I-R-E-Gesprächen.

Im dialogischen Klassengespräch erfolgt fachliches Lernen also über den sozialen Austausch. Durch *den aktiven mündlichen Austausch* kann ein vertieftes fachliches Verstehen erreicht werden, wobei gleichzeitig überfachliche Denk- und Diskursformen eingeübt werden (Heller & Morek, 2019; Reusser & Pauli, 2015). Letztere dienen einem übergeordneten Bildungszweck, indem die Heranwachsenden lernen, sich sachbezogen, respektvoll und Perspektiven abwägend mit einer Pluralität an Ansichten auseinandersetzen zu können sowie fundierte Fakten von wenig plausiblen Behauptungen zu unterscheiden. Dies erscheint immer wichtiger in Zeiten von in sozialen Netzwerken „geteilten“ Inhalten, dem kritiklosen „Folgen“ von Influencerinnen und Influencern oder durch die Fülle von *fake news*. Eine dialogische Gesprächskultur kann die Heranwachsenden auf ihre Partizipation als Teil einer demokratisch verfassten Gesellschaft vorbereiten (Michaels, O'Connor & Resnick, 2008).

1.2 Lernpotenzial dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht

In der vorliegenden Arbeit werden Klassengespräche im Kontext des Geschichtsunterrichts in den Blick genommen. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive bieten dialogische Klassengespräche ein hohes Lernpotenzial zum Aufbau narrativer Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Geschichtsunter-

richts (u.a. Körber, Schreiber & Schöner, 2007). Durch die Etablierung eines fachlichen Unterrichtsdiskurses können in Klassengesprächen Lernprozesse historischer Sinnbildung gefördert werden, die Lernende zum eigenständigen Erzählen von plausiblen Narrativen befähigen (z.B. Halldén, 1994a). Dazu lassen sich Gespräche für unterschiedliche Teilschritte historischer Sinnbildung lernförderlich einsetzen (van Boxtel & van Drie, 2017). So können die Lernenden in Klassengesprächen z.B. in Kontakt treten mit einer zunächst fremden, vergangenen Lebenswelt. Eine dialogische Gesprächskultur gibt den Lernenden dabei die Gelegenheit, ihre Vermutungen zu äußern, Fragen zu formulieren und ihren Irritationen Ausdruck zu verleihen (van Boxtel & van Drie, 2017). Des Weiteren können Klassengespräche zum Üben von anspruchsvolleren Strategien der Dokumentenanalyse eingesetzt werden, indem das Vorgehen zur Kontextualisierung von Dokumenten in Zeit und Raum gemeinsam aufgebaut oder das Vergleichen unterschiedlicher Informationen aus verschiedenen Quellen geübt wird (Reisman et al., 2018). Ein weiteres Lernpotenzial dialogischer Klassengespräche liegt in der argumentativen Aushandlung plausibler Erklärungen für historische Ereignisse, dem adäquaten Beschreiben von Wandel und Kontinuität oder der Urteilsbildung durch Vergleich unterschiedlicher Perspektiven (van Drie & van Boxtel, 2008). Damit verbunden ist auch die Möglichkeit eines Transfers dieser Sinnbildungen im Klassengespräch auf unterschiedliche geografische Räume und Zeitkontexte.

Ein weiteres Ziel des Geschichtsunterrichts im Kontext der Volksschule liegt darin, dass die Heranwachsenden durch die Auseinandersetzung mit Geschichte einen informierten Blick auf die eigene Lebenswelt richten können (u. a. Gautschi, 2009). Das gesellschaftliche Umfeld der Lernenden ist geprägt von kollektiver Erinnerungskultur, wie Mythen der Nationalgeschichte oder identitätsstiftenden nationalen Geschichtsbildern (zuletzt Bracke et al., 2018; Nitsche, 2021) sowie gesellschaftlicher Geschichtskultur im öffentlichen Raum, z.B. in Museen oder anhand von Denkmälern (Pandel, 2012; Ziegler, 2017). Die Heranwachsenden sollen lernen, gegenüber kollektiver Erinnerungskultur sowie Inszenierungen der Geschichtskultur eine kritische Haltung einzunehmen. Denn beides wird von Gruppierungen unterschiedlichster Ausrichtungen auch zu Propagandazwecken und als Instrument zur Verbreitung von Ansichten über die „richtige“ Identität eingesetzt (z.B. bei Rösen, 2013; Van Norden, 2017). Als Teil der Gesellschaft nehmen auch die Lernenden im Prozess der Erinnerungskultur der Gegenwart und Zukunft eine Position ein (z.B. Wineburg, 2000; Ziegler, 2020). Hier kommt dem Geschichtsunterricht eine wichtige Funktion zur sinnstiftenden Orientierung der Lernenden in der eigenen sowie

zukünftigen Lebenswelt zu. Diesbezüglich bieten dialogische Klassengespräche ein Übungsfeld dafür, wie man sich im Diskurs kritisch und respektvoll sowie evidenzbasiert mit pluralen Sinnbildungen einer modernen Gesellschaft auseinandersetzt. Damit Klassengespräche im Geschichtsunterricht diesen Lernpotenzialen gerecht werden können, müssen sie Anforderungen *dialogischer* Klassengespräche erfüllen (vgl. vorheriges Kapitel 1.1).

Auch im Geschichtsunterricht nehmen Klassengespräche den größten Anteil an Unterrichtszeit ein, wie empirische Studien deutlich machen (z.B. Hodel & Waldis, 2007). Gleichzeitig zeigen die wenigen Untersuchungen zur Unterrichtspraxis im Geschichtsunterricht, dass Klassengespräche stark nach dem Muster I-R-E verlaufen (z.B. Spiess, 2015). Obschon eine explorative Fallanalyse von Eichner, Kaestner und von Reeken (2019) darauf hinweist, dass Lehrpersonen durchaus über adaptive und lernförderliche Gesprächsleitungsstrategien verfügen, überwiegen vor allem kurzschrittige, mehrheitlich mit geschlossenen Fragen geprägte Muster der Gesprächsleitung durch die Lehrpersonen (Reisman, 2015). Einen Grund dafür stellt die generell große Herausforderung für Lehrpersonen dar, ihre Gesprächsleitungs Kompetenzen in Richtung dialogischer Gesprächsleitung zu verändern (u. a. O'Connor & Michaels, 2019; Weil, Seidel, Schindler & Gröschner, 2020). Dazu benötigen die Geschichtslehrpersonen entsprechende Unterstützung in Form von Fortbildungen.

Fachunabhängig wurden in den letzten Jahren verschiedene Fortbildungsprogramme zur Förderung der dialogischen Gesprächskompetenz von Lehrpersonen entworfen, die sich an evidenzbasierten Merkmalen erfolgreicher Lehrpersonenfortbildungen orientieren (Rzejak, Lipowsky & Bleck, 2020). Besonders vielversprechend hinsichtlich der Förderung dialogischer Gesprächsleitungs kompetenz erscheinen videobasierte Formen des Coachings und der Reflexion (vgl. u.a. Weil et al., 2020) oder Angebote konkreter, aber flexibel einsetzbarer Gesprächsleitungsstrategien (vgl. u.a. Michaels & O'Connor, 2015). Gemeinsam ist diesen Professionalisierungsmaßnahmen, dass sie langfristig angelegt sind. Dadurch wird es den Lehrpersonen ermöglicht, Strategien der Gesprächsleitung im eigenen Fachunterricht zu erproben und zu reflektieren. Darin werden sie unterstützt durch Peer- oder Expertencoachings.

Hinsichtlich Lehrpersonenfortbildungen zu dialogischer Gesprächsleitung im *Geschichtsunterricht* gibt es kaum Interventionsstudien, die den Kompetenzaufbau von Geschichtslehrpersonen zu dialogischer Gesprächsleitung förderten (Reisman & Enumah, 2020; van de Pol, Brindley & Higham, 2017). Diese Forschungslücke wird mit der empirischen Studie aufgegriffen, die in der vorliegen-

den Arbeit vorgestellt wird. Im Rahmen einer größeren Studie „Socrates 2.0“² (Pauli & Reusser, 2018) wird anhand von Fallstudien untersucht, wie sich die Klassengespräche von drei Geschichtslehrpersonen im Verlauf einer Lehrpersonenfortbildung in Richtung dialogischer Klassengesprächsgestaltung verändern.

1.3 Die Interventionsstudie „Socrates 2.0“ und die Teilstudie zum dialogischen Geschichtsunterricht

Die vorliegende Dissertation ist eingebettet im Kontext der Studie „Lernwirksame Klassengespräche führen – eine Interventionsstudie zur Förderung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen („Socrates 2.0“)“. Das Ziel der Fortbildung war es, die teilnehmenden Lehrpersonen im Rahmen einer Lehrerfortbildung zu befähigen, Unterrichtsgespräche dialogischer zu gestalten. Gestützt auf Erkenntnisse zu Merkmalen wirksamer Lehrpersonenfortbildungen (Rzejak et al., 2020) wurde die Fortbildung als Langzeitprojekt (1 Schuljahr) konzipiert. Sie kombinierte Präsenzphasen mit individuellen, durch videobasierte Coachings unterstützte Übungsphasen und bot den Lehrpersonen praxisnahe Umsetzungshilfen angelehnt an *Accountable Talk*. Eine Kernidee der Fortbildung bestand in der expliziten Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte dialogischer Klassengesprächsführung, und zwar bezogen auf die Fächer Geschichte und Mathematik. Insgesamt nahmen ($N = 6$) Mathematik- und ($N = 3$) Geschichtslehrpersonen sowie pro Fach je eine Vergleichslehrperson teil (vgl. Pauli & Reusser, 2018). Den Rahmen der Studie bildeten eine Eingangsdatenerhebung vor der Intervention sowie eine Ausgangsdatenerhebung und ein verzögerter Nachtest am Ende der Intervention. Bei allen drei Datenerhebungen wurden Lektionen auf Video aufgenommen, die Lehrpersonen interviewt sowie Befragungen der Lehrpersonen und der Klassen durchgeführt. Die Fortbildung der Lehrpersonen begann nach der Eingangsdatenerhebung. Im Einzelnen bestand die Fortbildung aus der Kombination von zwei Präsenzveranstaltungen und drei Praxisphasen zur Erprobung der neu erworbenen Gesprächsleitungsstrategien im eigenen Unterricht. Vor der ersten Präsenzveranstaltung wurden alle Lehrpersonen in zwei Interventionsgruppen aufgeteilt: eine *allgemeine Gruppe*, die

2 Finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds SNF als Projekt-Nr. 100019–166070/1 „Lernwirksame Klassengespräche führen – eine Interventionsstudie zur Förderung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen“ („Socrates 2.0“), Projektleitung Prof. Dr. Christine Pauli (Universität Fribourg/Freiburg) und Prof. em. Dr. Kurt Reusser (Universität Zürich).

ausschließlich fachübergreifende Inputs zu dialogischer Gesprächsleitung inkl. eines Werkzeugkastens mit *talk moves* zum Einsatz im eigenen Unterricht und Aufgaben erhielt, sowie eine *Gruppe mit fachdidaktischer Erweiterung*, die zusätzlich zum fächerübergreifenden Input noch fachspezifische Zusatztrainings zu Lektionsgestaltung und Aufgabenstellungen absolvierte. In den drei Praxisphasen wurden die Lehrpersonen durch videobasierte Expertencoachings unterstützt. Insgesamt absolvierte jede Lehrperson sieben Coachings als Teil eines Coachingzyklus in Anlehnung an Allen, Pianta, Gregory, Mikami und Lun (2011), verteilt auf die drei Praxisphasen. Die Fortbildung endete mit der Ausgangsdatenerhebung.

Die im Folgenden beschriebene Untersuchung befasst sich mit dem Fach Geschichte. Anhand von drei Fallstudien wird das Ziel verfolgt, herauszufinden, inwiefern es mittels der Lehrpersonenfortbildung „Socrates 2.0“ gelungen ist, die Qualität der Klassengespräche im Geschichtsunterricht hinsichtlich Merkmalen dialogischer Klassengespräche weiterzuentwickeln. Im Einzelnen wurden die folgenden Forschungsfragen bearbeitet:

1. Inwiefern verändern sich die lehr-lern-theoretischen und epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen durch die Intervention im Vergleich von Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung?
2. Welche Veränderungen zeigen sich im Gesprächsleitungsverhalten der Geschichtslehrpersonen hinsichtlich Merkmalen dialogischer Klassengespräche im Verlauf der Interventionsstudie?
3. Inwiefern verändert sich der fachlich-argumentative Gehalt der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler in Klassengesprächen während der Intervention?
4. Welche Gestaltungsmerkmale des Lektionsdesigns und der Aufgabenstellung weisen Lektionen auf, in denen dialogische Klassengespräche erfolgreich durchgeführt wurden?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden in der vorliegenden Teilstudie zum Geschichtsunterricht Fallanalysen der drei Geschichtsklassen der Socrates-Gesamtstudie über den Zeitraum von eineinhalb Jahren durchgeführt. Dazu wurden zur Beantwortung der ersten Fragestellung die Lehrpersonenbefragungen der Eingangs- und Ausgangserhebungen ausgewertet. Bei der Beantwortung der Fragestellungen zwei bis vier wurden Videoanalysen aus den Datenerhebungen vor und nach der Fortbildung sowie aus dem verzögerten Nachtest und den Prozessdaten der videografierten Lektionen der Praxisphasen hinzugezogen. Dazu wurden quantifizierende Verfahren zur Erfassung von Veränderungen des Gesprächsverhaltens aller Beteiligten mit qualitativen Be-

schreibungen gelingender dialogischer Klassengespräche kombiniert. Dieses Vorgehen ermöglicht die schrittweise Annäherung und Verdichtung des Datenmaterials, sodass sowohl fallspezifische als auch fallübergreifende Erkenntnisse generiert werden können (Kelle, 2014; Köster & Thünemann, 2019).

1.4 Aufbau der Arbeit

Die gesamte Arbeit gliedert sich in zwölf Kapitel. In Kapitel 2 wird zunächst das Verständnis von historischem Denken und Verstehen der vorliegenden Arbeit ausgeführt. Dies bildet die Grundlage für die daran anschließenden Ausführungen zum Lernen im Geschichtsunterricht in Kapitel 3. Mit Bezug auf das in Kapitel 2 ausgeführte Geschichtsverständnis der vorliegenden Arbeit wird dargestellt, welche Kompetenzen die Lernenden für historisches Denken und Verstehen benötigen. Dabei nehmen die Ausführungen auch Bezug auf lerntheoretische Ansätze von *conceptual change*. In Kapitel 4 wird ausgeführt, wie Lehrpersonen den Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht fördern können. Dazu werden theoretische Grundlagen zu Lerngelegenheiten historischen Verstehens als unterrichtliches Angebot der Lehrpersonen dargestellt. Ebenso bilden Lehraktivitäten im Unterricht selbst ein wichtiges Element der Wissensvermittlung und Lernunterstützung. Hier wird besonders auf den Ansatz von *cognitive apprenticeship* eingegangen, da er sich gemäß empirischen Untersuchungen als besonders lernförderlich herausgestellt hat. In Kapitel 5 wird das überfachliche und fachspezifische Lernpotenzial dialogischer Klassengespräche aufgezeigt. Daran schließen die Beschreibung praxisbezogener Umsetzungen zum Aufbau einer dialogischen Gesprächskultur im Unterricht im Allgemeinen sowie fachdidaktische Präzisierungen an. Dass der Aufbau einer dialogischen Gesprächskultur besondere Herausforderungen an die Lehrpersonen stellt, wurde bereits aufgezeigt. In Kapitel 6 wird auf Dimensionen der professionellen Kompetenz eingegangen, die im Zusammenhang mit dem Aufbau einer fachspezifischen dialogischen Gesprächskompetenz von Geschichtslehrpersonen als besonders zentral erscheinen. Anschließend werden Merkmale erfolgreicher Fortbildungen thematisiert. Darauf folgt in Kapitel 7 eine Zusammenfassung der Theorie, welche das Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit im aktuellen Diskurs einordnet. Darauf folgen in Kapitel 8 die Fragestellungen der empirischen Untersuchung zum Geschichtsunterricht der vorliegenden Arbeit, welche im Rahmen der Interventionsstudie „Socrates 2.0“ durchgeführt wurde. Das Studiendesign von „Socrates 2.0“ wird in Kapitel

9 der Arbeit vorgestellt sowie die Intervention entlang der Merkmale erfolgreicher Fortbildungen beschrieben. Daraus leiten sich das in Kapitel 10 dargestellte Forschungsdesign und das methodische Vorgehen der Teilstudie zum Geschichtsunterricht ab. Die Ergebnisse der Analysen werden in Kapitel 11 präsentiert und in Kapitel 12 diskutiert. Ebenfalls in Kapitel 12 werden Grenzen der Untersuchung kritisch in die Diskussion miteinbezogen und Ansätze für mögliche Weiterarbeiten aufgezeigt. Zum Schluss werden Folgerungen der Untersuchung zu Fortbildungen, Inhalten von Fortbildungen zu dialogischen Klassengesprächen und Qualitätsmerkmalen von Geschichtsunterricht abgeleitet.

THEORETISCHER RAHMEN

2. Historisches Denken und Verstehen: Eigenheiten der Disziplin und Bildungsziele des Geschichtsunterrichts

Die Basis jeder fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Geschichte als Unterrichtsfach bildet die Bezugswissenschaft. Zunächst sollen die Grundlagen der narrativistischen Geschichtstheorie kurz erläutert und an den Begriff des Geschichtsbewusstseins von Individuen gekoppelt werden. Aufgrund des narrativistisch-konstruktivistischen Verständnisses von Geschichte haben sich unterschiedliche Ansätze zum Aufbau von historischem Denken entwickelt. Mit Wineburg (2005) lassen sich zwei grundlegend verschiedene Ansätze unterscheiden, die *top-down* oder *bottom-up* an die Konzeption von historischem Denken herangehen (Barricelli & Sauer, 2015).

Die Herangehensweise zur theoretischen Modellierung des historischen Denkens als mentale Operationen des individuellen Geschichtsbewusstseins abgeleitet aus der Geschichtstheorie kann als *top-down*-Entwicklung betrachtet werden. Das Ziel ist der Aufbau narrativer Kompetenz, welche sich durch Sinnbildungsprozesse im Erwerb von Teilkompetenzen entwickelt (Kapitel 2.2). Im Gegensatz dazu steht eine mehrheitlich englischsprachige Theoriebildung ausgehend von Beobachtungen der aktiven Auseinandersetzung mit Geschichte in der Unterrichtspraxis. Auch sie beziehen Geschichtstheorie mit ein, jedoch steht zunächst die Erfassung der Praxis im Fokus dieser Ansätze. Folglich handelt es sich um *bottom-up*-Entwicklungen. Deren Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie durch die Auseinandersetzung mit Vergangenheit ein Verständnis von Geschichte aufgebaut wird. Beide vorgestellten Ansätze basieren auf dem Verständnis einer Disziplin als eigenständiger Wissensdomäne mit spezifischen Untersuchungsprozessen, woraus sich zwei Entwicklungen ergeben: a) Ausgehend von Expertisenforschung wird historisches Denken schwerpunktmäßig als „Tun“ von Geschichte erfasst (Kapitel 2.3) und b) stärker an lehr-lern-theoretischen Grundlagen orientiert, kann historisches Denken als Ausdruck des Verstehens von Geschichte bzw. Vergangenheit definiert werden (Kapitel 2.4). Die einzelnen Ansätze sollen anschließend kurz dargestellt werden. Zunächst wird als Grundlage dieser Ausführungen das narrati-

vistische Geschichtsverständnis kurz eingeführt und die Prinzipien des Fachs werden dargestellt.

2.1 Das narrativistische Verständnis von Geschichte

In erster Linie handelt es sich bei einem narrativistischen Verständnis von Geschichte um eine menschliche Konstruktion aus Überresten (Konstruktivität) einer nicht mehr zugänglichen Vergangenheit (Retrospektivität), deren Produkte in Form von Erzählungen (Narrativität) ständiger Revision unterworfen sind. Diese Erzählungen entstehen durch die fragengeleitete Auseinandersetzung mit mindestens zwei als unterschiedlich wahrgenommenen Zeitpunkten. Dieses Prinzip der Temporalität unterscheidet historische Erzählungen von anderen Erzählungen, wobei die Vergangenheit in ihrer Gesamtheit nicht erfasst wird (Selektivität) und somit nur ausschnitthaft konstruiert werden kann (Partikularität). Dabei gilt es zu beachten, dass jede Erzählung geprägt ist von der Perspektivität der jeweilig Erzählenden wie auch von jener der Autorinnen und Autoren der verwendeten Quellen (Überreste). Außerdem gilt es bei der Konstruktion einer Erzählung immer möglichst viele Perspektiven aus der Zeit und über die Zeit miteinzubeziehen, um dadurch deren Plausibilität zu erhöhen (u. a. Megill, 2007; Pandel, 2010; Ricœur, 1988; Rüsen, 2013; Trautwein et al., 2017; von Borries & Meyer-Hamme, 2005). Geschichte wird dabei nicht mehr nur als Konstruktion von Fachspezialistinnen und -spezialisten verstanden, sondern durch das Paradigma des Erzählens auf Formen der alltäglichen Sinnbildung durch Zeiterfahrung ausgeweitet (Bruner, 1986; Ricœur, 1988; Rüsen, 2013; Wertsch, 2004). Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass alle Menschen über ein mehr oder weniger ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein verfügen, mit dem sie alltägliche Sinnbildungen vollziehen. Geschichtsbewusstsein entwickelt sich soziokulturell als mentale Operationen eines Individuums, das Teil einer gesellschaftlich geprägten Geschichtskultur ist. In der Auseinandersetzung mit Zeiterfahrungen der eigenen Gegenwart wird Sinn gebildet unter Rückbezug auf die Deutung der Vergangenheit, um Zukunftsperspektiven für die eigene Lebenspraxis zu erhalten (Rüsen, 1996, 2008). Der Alltag eines Individuums ist geprägt durch Prozesse der Informationsverarbeitung unter Einbezug von sinngebenden Deutungsmustern und unterschiedlichen Zeithorizonten, damit sich Menschen innerhalb einer Gesellschaft orientieren können (Barricelli, 2015; Körber et al., 2007; Ritzer, 2015). Dieser kognitive Prozess der Sinnbildung wird als histo-

risches Denken bezeichnet (Bracke et al., 2018; Rösen, 1996; Trautwein et al., 2017). Gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse ausgelöst durch die alltäglichen Bewältigungsanforderungen der Sinnbildung sind bedingungslos gekoppelt an die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu deren Klärung. Diese bedingungslose Koppelung eines gegenwärtigen Orientierungsbedürfnisses des Menschen wird zu Recht als stark normative Setzung kritisiert (von Borries, 2015), denn darin besteht die Gefahr, Geschichte auf simple Gegenwartsbezüge zu reduzieren und diese mit Gegenwart gleichzusetzen (Wineburg, 2000). Außerdem liegt die Suche nach historischer Orientierung selten am Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (Rösen, 1996). Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass in jeder Begegnung mit Geschichte oder Vergangenheit eine Form von erklärender Sinnbildung geschieht (Lee, 2002; Pandel, 2010; Wineburg, 2000).

Diese Sinnbildung entsteht im Modus des historischen Erzählens und ist immer schon Teil der individuellen Entwicklung des Menschen unter Einbezug von Zeit als Erfahrung von Veränderungen seiner selbst und der Umwelt (Pandel, 2010; Ricœur, 1988; Rösen, 1996). Gemäß Rösen (1996) stellt genau dieses Erzählprinzip die Eigenart des historischen Denkens dar, welches sich an Standards eines rationalen, wissenschaftlichen Erklärens orientiert. Die Erzählung selbst fungiert als Erklärtyp rationaler Argumentation (Danto, 1965; Schiffer, 1980). Diese erklärende Erzählung entsteht im Prozess der Sinnbildung, wozu auch argumentative Denkmuster und ordnende Erzählstrukturen notwendig sind. Dadurch wird eine heterogene Aneinanderreihung von Geschehnissen oder Handlungen zu einem kohärenten Ganzen zusammengesetzt (Ricœur, 1988; White, 1987). Der Modus des historischen Erzählens als Narrativ unterscheidet sich gemäß Barricelli (2015) von Deskriptionen und Argumentation dahingehend, dass historisches Erzählen immer Ereignissequenzen innerhalb einer Zeitdimension beinhaltet. Im Gegensatz dazu gelten sowohl Deskriptionen in Form von Eigenschaftszuschreibungen als auch Argumentationen mit dem Ziel, Überzeugung zu erreichen, als zeitlich statisch. Nur bei der Konstruktion von zeitlichen Ereignissequenzen in der Vergangenheit, so Barricelli, kann von einer historischen Erzählung gesprochen werden. Dabei kommen sowohl reine Deskription als auch Argumentation in ihrer Reinform gar nicht vor, weshalb immer von historischen Erzählungen im Fach ausgegangen werden kann (Barricelli, 2015; Saupé & Wiedemann, 2015). Also geht es bei historischen Erzählungen eben nicht um eine bloße Aneinanderreihung von immer Gleichem und Erwartetem, sondern es sollen Abweichungen, Wandel und Unerwartetes sowie deren Folgen thematisiert werden (Pandel, 2010;

Ricœur, 1988; Rüsen, 1996). Zur plausiblen Erklärung historischer Zustände werden die unterschiedlichen Vorkommnisse miteinander in Verbindung gesetzt (Kölbl, 2004). Genau dies macht dann auch den Plot der Erzählung aus, welcher sich verdichtet durch die Synthese der heterogenen Ereignisse (Paul, 2004; White, 1973). Dieses skizzierte Verständnis von Geschichte wird seit dem *narrativistic turn* der Geschichtswissenschaft als narrativistisch bezeichnet (Günther-Arndt, 2009; Pandel, 2010; Rüsen, 1996; Saupe & Wiedemann, 2015). Ein solches Verständnis von Geschichte und Sinnbildungsprozessen liegt der vorliegenden Arbeit und den nachfolgenden Ansätzen zur Modellierung von historischem Denken zugrunde.

2.2 Historisches Denken als Aufbau von narrativer Kompetenz

Durch die narrativistische Ausrichtung des Fachs hat der Begriff des Narrativs in der notwendigen Suche nach Kompetenzen Einzug in die deutschsprachige Geschichtsdidaktik gehalten (u. a. Barricelli, 2015; Baumgärtner, 2015; Gautschi, 2009; Körber et al., 2007; Pandel, 2010). Als Zielkompetenz der Lernenden einigte man sich im fachdidaktischen Diskurs einhellig auf die sogenannte narrative Kompetenz, die einhergeht mit einem vorgelagerten Prozess der historischen Sinnbildung. Eine Definition liefert Heuer (2014):

„Mit dem Begriff der narrativen Kompetenz wird innerhalb der Geschichtsdidaktik die fachspezifische Fähigkeit bezeichnet, aus zeitdifferenten Ereignissen durch den Prozess der historischen Sinnbildung, Geschichte erzählen und verstehen zu können (vgl. Pandel [sic] 2005, S. 36 ff.). Die Sinnbildung liegt dabei in der kohärenten Verknüpfung von ursprünglich isolierten Sachverhalten (Ereignisse, Prozesse und Sachverhalte) zu einer sinnvollen Erzählung. Sinnvoll ist eine historische Erzählung dann, wenn sie empirisch, normativ und narrativ triftig ist (vgl. Rüsen [sic] 1997, S. 57 ff.).“ (S. 235)

Zu beachten ist bei dieser Definition der Hinweis auf die Prozessartigkeit der historischen Sinnbildung als eine Verknüpfung von Sachverhalten zu einer plausiblen Erzählung. Um als historische Narrative im Sinne der Bezugsdisziplin akzeptiert zu werden, müssen diese bestimmte Bedingungen erfüllen. Der von Rüsen (1983, 2013) verwendete Begriff der Triftigkeit oder Plausibilität von Narrativen spielt dabei eine wichtige Rolle. Mit Pandel (2010) und Rüsen lässt sich unterscheiden zwischen *empirischer Triftigkeit* als Quellentreue, Offenle-

gung der verwendeten Materialien und argumentative Begründung von deren Relevanz, *normativer Triftigkeit* als Einbezug unterschiedlicher Perspektiven in die Erzählung und der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen retrospektiven und aktuellen Normen der Gesellschaft und *narrativer Triftigkeit* als Einhaltung eines kulturell überkommenen Erzählschemas. Diese Kriterien verdeutlichen auch, dass es sich bei Geschichte um eine kriteriengeleitete Konstruktion von Wirklichkeit und nicht um ein willkürliches Zusammensetzen von Informationen handelt (Lee, 1983; Rüsen, 2013; Van Norden, 2011; Wineburg, 2005). Barricelli (2019) kritisiert, dass abgesehen von diesen formalen und abstrakten Kategorien keine Kriterien für sinnvolle historische Erzählungen existieren (vgl. auch Kritik bei von Borries, 2015). Damit Narrative plausibel oder triftig sein können, müssen Denkprozesse zur eigenständigen Sinnbildung eingesetzt werden (Rüsen, 1996; Barricelli, 2015). Dazu werden Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt, die unter dem Begriff des historischen Denkens zusammengefasst werden können (vgl. Kapitel 2.1).

Historisches Denken wird in diesem Ansatz als kognitive Dimension des Geschichtsbewusstseins von Individuen definiert. Es dient zur Sinnbildung durch Zeiterfahrung im Umgang mit der Alterität von Vergangenheit und Gegenwart sowie für die Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart (u. a. Jeismann, 2000; Rüsen, 2008, 2013; Trautwein et al., 2017; von Borries & Meyer-Hamme, 2005). Historisches Denken bestehend aus Operationen zur Sinnbildung ist ein ständiger Prozess, ein Zusammenspiel von einer *historischen Frage* als Ausgangspunkt, von (*Sachverhalts-*)*Analysen* als Resultat der Erschließung von Quellen und Darstellungen, von *Sachurteilen* als Verknüpfung der Analyse mit einer Fragestellung aus der Gegenwart zur Sinnbildung über die Vergangenheit und von *Werturteilen* als Bewertung der Sinnbildung für die eigene Zukunft (Bracke et al., 2018; Gautschi, 2009; Hasberg & Körber, 2003; Jeismann, 2000). Diese vier Teiloperationen lassen sich gemäß Jeismann (2000) nur theoretisch voneinander trennen. Durch die soziokulturell bereits bestehende individuelle Basis eines Geschichtsbewusstseins entwickelt sich dieses idealerweise zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein weiter. Die individuelle Basis bedingt, dass emotionale oder affektive Komponenten eine Rolle spielen, womit und wie man sich mit einem historischen Phänomen oder mit historischen Personen auseinandersetzen möchte (Jeismann, 2000; Rüsen, 2008). Historisches Denken ist immer „ein gesellschaftlich bzw. geschichtskulturell gerahmter, sozial und kommunikativ vermittelter, aber zugleich individueller Prozess historischer Sinnbildung, der sich nur indirekt, besonders im Medium der Sprache, beobachten lässt“ (Bracke et al., 2018, S. 94f.).

Historisches Denken wird verstanden als kognitive Operationen der Sinnbildung auf Basis eines individuellen Geschichtsbewusstseins, welches sich durch die alltägliche Auseinandersetzung zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein weiterentwickelt. Das komplexe interdependente Gefüge der Sinnbildung geschieht in Form von Sprache im Modus des historischen Erzählens und lässt sich nur durch Sprache nachvollziehen. Narrative Kompetenz äußert sich folglich als Produkt des Verfügungkönnens über Operationen des historischen Denkens zur Analyse historischer Sachverhalte und Sinnbildungsmuster zur Synthese der Informationen in plausible Narrative. Diese theoretischen Ausführungen bilden die Grundlage für die Kompetenzmodelle des historischen Denkens von Gautschi (2009) oder Körber et al. (2007) (vgl. Kapitel 3.1).

Der idealtypische Prozess der Sinnbildung auf Basis eines Geschichtsbewusstseins wird in Bezug auf das Unterrichten von Geschichte auch kritisch betrachtet. Den Hauptkritikpunkt an der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bringt Wineburg (2005) auf den Punkt:

„Historiography teaches us how to recognize skilled cognition but gives us scant advice for how to achieve it. There is a second way to understand what it means to think historically. Less developed than the historiographic tradition, it examines the steps and missteps that lead to the formation of historical interpretations and conclusions. This work is carried out by psychologists (and increasingly, historians and philosophers) who conduct empirical studies into how students, teachers, and historians come to understand history. It asks questions about what people know and how they come to know it. In doing so, this approach wrests questions of epistemology from the clouds and turns them into objects of psychological and historical inquiry.“ (S. 208)

Diesem zweiten Ansatz lassen sich die beiden nachfolgenden Herangehensweisen zuordnen.

2.3 Historisches Denken als „Tun“ von Geschichte

Die Grundlage dieses Ansatzes bildet die Definition von Fächern als unterschiedliche Wissensdomänen oder Disziplinen. Diese lassen sich unterscheiden durch:

„(a) a body of concepts and key ideas – a common vocabulary; (b) distinctive ways of relating these concepts and ideas – a „syntax“ for this vocabulary; (c) characteristic ways

of establishing warrant for truth claims, such as the psychologist's appeal to the laboratory, or the historian's to documentary record; and (d) distinctive forms of inquiry (...)." (Wineburg, 2001, S. 41; Anm. MZ: eigene Hervorhebung)

Anknüpfend an diese Definition kann aufgrund von Forschungen zu Expertise zusammenfassend festgehalten werden, dass sich Domänen durch ihre spezifische Wissensart in Form von Begriffen und epistemologischen Prinzipien sowie in ihren Untersuchungsmethoden unterscheiden (Bruner, 1960; Hirst, 1965; Megill, 2007; Wineburg, 1996). Expertise in jeder Domäne zeichnet sich aber auch dadurch aus, dass zusätzlich zu obigen Grundlagen normative Definitionen von domänenspezifischem Wissen und Verstehen existieren (Chi, Farr & Glaser, 1988; Wineburg, 2001). Diese Verschränkung aus Wissen und normativen Überzeugungen gilt insbesondere für Geschichte als eine Domäne mit gering strukturierter und wenig hierarchisierter Wissensstruktur (Voss & Wiley, 2006). Je nach epistemologischer Haltung des Erzählenden wird für die *nature of history* ein anderer Schwerpunkt der Deutung sowie des Erzählgenres gesetzt (Lee, 1983; Megill, 2007; White, 1973, 1987). Als harter Wissenskern kann die zwingend auszuweisende kriteriengeleitete Analyse von Quellen und Darstellungen als Untersuchungsmethode betrachtet werden (Danto, 1965; Schiffer, 1980). Darauf muss sich jede Interpretation als *warrant for truth claims* beziehen (Wineburg, 1998). Die Formulierung dieser Interpretation hängt von der eingenommenen epistemologischen Position ab (Lee, 1983; Lee & Shemilt, 2003; Megill, 2007; Wineburg, 2000).

Auf dieser Grundlage von domänenspezifischer Expertise legte Wineburg (1991, 2001, 2005) seinen Fokus zu *historical thinking* auf die empirische Erfassung kognitiver Prozesse bei der Analyse von Quellentexten. Dabei ging er der Frage nach, worin sich Expertinnen und Experten (N = 8) von Novizinnen und Novizen (N = 8 Highschool-Absolvierende) bei der Auseinandersetzung mit Quellen unterscheiden. Es handelt sich um einen *bottom-up*-Ansatz zur Erfassung der Denkprozesse durch Beobachtung und Vergleich des Vorgehens der beiden Gruppen. Das Vorgehen während der Quellenanalyse entlang einer Leitfrage untersuchte er mit der Methode des Lauten Denkens. So gelang es Wineburg durch den Vergleich, konkrete Operationen zu beschreiben, die gemacht werden müssen im Umgang mit geschichtlicher Evidenz in Form von Quellentexten. Diese Operationen bezeichnet er als *historical thinking* (Wineburg, 1991). Experten und Expertinnen unterscheiden sich von Novizen und Novizinnen zunächst einmal dadurch, dass sie die Perspektivität jeder Quelle berücksichtigen (*sourcing*). Außerdem werden die Angaben aus unter-

schiedlichen Quellen verglichen und ausdifferenziert (*corroboration*). Die dadurch gewonnenen plausiblen Informationen werden situiert innerhalb einer chronologischen Sequenz und einer räumlichen Verortung (*contextualization*). Daraus schließen die Expertinnen und Experten auf die Bedingungen des Auftretens eines historischen Ereignisses. Erst durch die Kontextualisierung der gewonnenen Informationen in Zeit und Raum lassen sich Schlüsse ziehen zu Gründen, Folgen und Wandel von historischen Phänomenen oder dem Handeln von Menschen (Wineburg, 1991). Es geht also nicht ausschließlich um Strategien der Quellenarbeit, sondern auch um die kognitiven Prozesse zur Verknüpfung der Informationen. Zu diskutieren bleibt, inwiefern der Aufbau dieser Strategien als Ziel von schulischem Geschichtsunterricht betrachtet werden soll. Schließlich ist es nicht das Ziel von Geschichtsunterricht der Volksschule, Historikerinnen und Historiker auszubilden (vgl. Caravita & Halldén, 1994; Hug, 1980). Es zeigte sich im Rahmen von Wineburgs weiteren Untersuchungen auch, dass sich Expertinnen und Experten ebenfalls durch die Verknüpfung mit Vorwissen zum historischen Kontext von Novizinnen und Novizen unterscheiden (Wineburg, 2001). Nichtsdestotrotz sind dies wichtige Erkenntnisse zur Erfassung der kognitiven Prozesse von historischer Sinnbildung (Wineburg, 1996). Wineburg (1991) kommt das Verdienst zu, die kognitiven Prozesse während der Quellenarbeit offengelegt zu haben und daraus durch den Vergleich zwischen Expertinnen bzw. Experten und Novizinnen bzw. Novizen Strategien für die Quellenanalyse definiert zu haben. Damit hat er ausgehend von empirischen Untersuchungen eine Basis geschaffen für die konkrete Analysearbeit im Unterricht und deren Erforschung, z. B. für Materialsammlung und Unterrichtsgestaltung nach *Reading like a historian* (Reisman, 2012) oder den Studien zur Strategieinstruktion als Übersicht bei Nokes (2017b).

VanSledright und Franks (2000) übertragen Wineburgs Kern von *historical thinking* als Strategien der Quellenanalyse und Verortung der Informationen in Zeit und Raum in den Geschichtsunterricht. Sie erweitern diesen Kern um den Versuch, den eigenständigen Sinnbildungsprozess der Lernenden als Verknüpfung von Strategieeinsatz und konzeptioneller „Syntax“ sichtbar zu machen. *Historical thinking* im Unterricht wird von VanSledright und Franks (2000) erweitert um die Konstruktion eines eigenen Produkts als „Tun“ von Geschichte. In ihrer explorativen Fallstudie mit Viertklässlern (N = 2 Klassen) untersuchten die Autorin und der Autor, wie Lernende, aber auch Lehrpersonen sowohl Konzepte zur Deutung von Geschichte einsetzten als auch welche Strategien der Analyse verwendet wurden. Dabei sollten sich die Lernenden einer Klasse

explizit mit Strategien im Umgang mit verschiedenen Dokumenten – nicht nur mit Quellen wie bei Wineburg –, aber auch mit fachspezifischen Konzepten auseinandersetzen. Die andere Klasse folgte einem regulären Geschichtsunterricht. VanSledright und Franks gelangten zur Einsicht, dass Geschichte in keinem von ihnen beobachteten Unterricht auf „intellektuell ehrliche Art und Weise“ unterrichtet wurde (in Anlehnung an Bruner, 1960). Den Lernenden wurde seitens der Lehrpersonen nicht zugetraut, sich kritisch mit Perspektiven von Dokumenten oder mit Geschichte in Form eines Untersuchungsprozesses auseinanderzusetzen. Trotz dieser instruktionalen Schwächen zeigten die Lernenden durchaus Ansätze zur fachlich adäquaten Dokumentenkritik oder bereits vorhandene Strategien für die Untersuchung. Dies zeigt auch die Notwendigkeit, dass Lernende neben Strategien der Dokumentenanalyse ein Verständnis der fachlichen Syntax zur Strukturierung der Informationen benötigen. Letzteres steht im Mittelpunkt eines Ansatzes von historischem Denken als *Verstehen* von Geschichte.

2.4 Historisches Denken als Verstehen von Geschichte

Für das „Verstehen von Geschichte“ und den eigenen Konstruktionsprozess in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird das Verständnis von fachspezifischen Konzepten notwendig, die das historische Denken anleiten und Informationen strukturieren (Lee, 1983; Shemilt, 1980; Wineburg, 1996). Entstanden ist dieser Ansatz aus einem Forschungsprojekt mit Sekundarschülerinnen und -schülern zwischen 13 und 16 Jahren des *Schools council history 13–16 project* (kurz *SHP*). Anhand von schriftlichen Produkten der Lernenden konnten unterschiedliche Entwicklungsstufen innerhalb derselben Altersgruppe festgestellt werden (Shemilt, 1980). Es ist das Verdienst des Projekts *SHP*, dass es ihm gelang, anhand von rund je 500 Test- und 500 Kontrolllernenden ein „comprehensive model of the psychology of the subject matter“ (Wineburg, 1996, S. 428) zu entwickeln. Im Gegensatz zu Wineburg setzte dieser *bottom-up*-Ansatz bei Antworten von Lernenden an. Dieser steht sinnbildlich für den Wandel des Unterrichts im Fach Geschichte von der Reproduktion von Fakten und Meistererzählungen hin zu einem Denkfach ähnlich der akademischen Bezugswissenschaft (Seixas, 1993b; Shemilt, 1980; Wineburg, 1996). Kritisiert wurde insbesondere, dass unter Bezugnahme auf Piaget davon ausgegangen wurde, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Entwicklungsstufe als Heranwachsende nicht bereit seien, ein Verständnis von Geschichte aufzubauen.

Dies erklärt das Primat der Instruktion von Geschichte als Vermittlung durch die Lehrperson (Shemilt, 1980; Wineburg, 1996).

Ausgangspunkt war auch hier der Begriff der Domänen, wobei der Fokus nicht primär auf dem Untersuchungsprozess lag, sondern auf Arten von Wissen in Form von

a) intersubjektiven Begriffen und Ideen, b) der Art und Weise, wie diese Begriffe verknüpft werden, sowie c) epistemologischen Begründungen von Annahmen oder Deutungen (Lee, 1983, 2005a; Wineburg, 1996). Dieser Wandel erfolgte auch unter dem Einfluss eines veränderten Verständnisses von Lernen. Einerseits durch die kognitive Wende in der Psychologie, die unterschiedliche *forms of knowledge* definierte (u. a. Hirst, 1965; Piaget, 1975), andererseits beeinflusst durch konstruktivistische Lerntheorien, die das lernende Subjekt als Agierende bzw. Agierenden im Wissenserwerb mit Vorwissen ins Zentrum rückten (Bruner, 1960; Wineburg, 1996). Um ein Fach zu verstehen, benötigt es den Aufbau kognitiver Strukturen, die sich aus einem Vokabular der Fachsprache sowie einer fachlichen Syntax zur Verknüpfung derselben zusammensetzen. Folgt man dabei Murphys (2004, S. 1) Definition von Begriffen als gedanklichen Vorstellungen, Ideen und Symbolen, kurz als „the glue that holds our mental world together“, dann sind es im Fach Geschichte gemäß dem Ansatz von Shemilt, Lee und Kolleginnen bzw. Kollegen Begriffe und Konzepte unterschiedlicher Ordnungen (u. a. Lee, 2005b; Lee, Dickinson & Ashby, 1996), die historisches Denken strukturieren und organisieren. Eine zentrale Rolle spielen in diesem Ansatz des historischen Denkens die Konzepte zweiter Ordnung (*2nd-order concepts*) des Fachs, die sich aus der Geschichtsphilosophie ableiten lassen (Collingwood, 1946; Lee, 1983; Wineburg, 1996).

Es gibt verschiedene Auflistungen dieser Konzepte (ausführlicher dazu in Kapitel 3.3.1). Ein grundsätzlicher Konsens besteht bei Quellen (*evidence*) und Darstellungen (*accounts*), Ursachen oder Faktoren (*cause*) und Folgen (*consequence*), Wandel (*change*) und Kontinuität (*continuity*), Perspektivität (*perspectives*) und schließlich Perspektivenübernahme (*empathy*) in Kombination mit Alterität von Gegenwart und Vergangenheit (Lee, 1983; Lee & Chapman, 2015; Seixas, 2017; VanSledright & Limón, 2006). Entlang dieser Konzepte konnte das britische CHATA (*Concepts of history and teaching approaches*)-Projekt als Nachfolgeprojekt zu SHP anhand der Analyse von rund 600 schriftlichen Produkten von 7- bis 14-Jährigen aus vorgegebenen Aufgabenstellungen unterschiedliche Progressionen als Ausprägungen des epistemologischen Verständnisses, aber auch Hindernisse des historischen

Verstehens der Lernenden herausarbeiten (Ashby, Lee & Dickinson, 1997; Lee et al., 1996; Lee & Shemilt, 2003, 2004). Diese Ausprägungen ermöglichen die Erfassung des epistemologischen Verständnisses der Lernenden in Bezug auf die Konzepte zweiter Ordnung. Zusätzlich lassen sich daraus direkte Folgerungen zur Weiterentwicklung des epistemologischen Verstehens der Lernenden für die Praxis ableiten (vgl. Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Chapman, 2015; Lee, 2005b). Barricelli und Sauer (2015) bezeichnen diese Konzepte auch als Teilkompetenzen narrativer Kompetenz, da sie als *Deutungsmuster* von historischen Sachverhalten für die Erstellung von Narrativen dienen können (vgl. auch Kühberger, 2012; Trautwein et al., 2017). Damit aber eigene, sinnvolle Konstruktionen gemacht werden können, benötigt es die fachspezifische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt. Verständnisorientierung im Geschichtsunterricht steht gemäß Voss und Wiley (2000) im Gegensatz zum Lernen von Fakten und bezieht sich auf das Wissen eines Individuums bestehend aus Fakten in Form von Begriffen, aber vor allem auch aus den konzeptionellen Beziehungen zwischen diesen Fakten. Dies verlangt außerdem nach Wissen zu Strategien in der Auseinandersetzung mit Dokumenten als Wissensträger und nach Argumentationskompetenz zur fachlich plausiblen Begründung der eigenen Sinnbildung (Überblick bei Luís & Rapanta, 2020). Rahmenmodelle wie *historical reasoning* (van Boxtel & van Drie, 2018a; van Drie & van Boxtel, 2008), *thinking like a historian* (Mandell, 2008) oder die *Big Six historical thinking concepts* (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013) lassen sich den *bottom-up*-Ansätzen zuordnen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: „Narrativität als Ausdruck eines reflektierten Geschichtsbewusstseins wird jedoch bei allen Differenzen (nicht nur im Detail) allzeit das Zentrum facheigener Kompetenzmodelle bleiben“ (Barricelli, Gautschi & Körber, 2012, S. 211). Dies gilt nicht nur für die im Anschluss dargestellten Kompetenzmodelle für das Lernen, sondern möglicherweise ganz generell für das Schulfach Geschichte. Grundsätzlich sind sich alle Ansätze zur Modellierung von historischem Denken einig, dass es sich dabei um kognitive Operationen eines Individuums handelt. Diese kommen dann zum Einsatz, wenn durch die gegenwärtige Auseinandersetzung mit Vergangenen Sinn gebildet wird zur Strukturierung einer heterogenen Informationslage im Alltag. Außerdem verfügen die Lernenden bereits über Begriffe und Strukturen der Alltagssprache sowie über epistemologische

Überzeugungen zur Generierung von Sinn. Für die anschließenden Ausführungen zum Lernen ist es bedeutend, dass bei Individuen von bereits vorhandenen kognitiven Prozessen zur Analyse und Synthese von Informationen ausgegangen werden kann. Durch die wenig hierarchische Wissensstruktur der Domäne Geschichte ist es dabei umso wichtiger, dass der Untersuchungsprozess nachvollziehbar ist und die Auseinandersetzung mit Informationsträgern wie Quellen oder Darstellungen sich vom alltäglichen Umgang abgrenzt. Auch darin sind sich alle Ansätze einig.

Ein Ziel des Geschichtsunterrichts auf Basis eines narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses ist der Aufbau historischen Denkens zur selbstständigen Konstruktion von narrativen Sinnbildungen in Form von evidenzbasierten Nacherzählungen, Erklärungen und Argumentationen im Zusammenhang mit einem Sachverhalt aus der Vergangenheit (kritisch: Barricelli, 2019; Götz, 2016). Unter „historischem Denken“ lassen sich kognitive Operationen eines Sinnbildungsprozesses zusammenfassen (Lee, 1983; van Drie & van Boxtel, 2008; Wineburg, 2000), der sich an der Bezugsdisziplin orientiert, aber nicht mit fachwissenschaftlichem Vorgehen gleichzusetzen ist. Welche konkreten Elemente für das Verstehen von Geschichte notwendig sind, zeigen die *bottom-up*-Ansätze anhand von empirischen Untersuchungen aus der Expertisenforschung und der inhaltsanalytischen Untersuchung von Produkten der Lernenden der Volksschule. Diese integrieren sowohl geschichtstheoretische, lerntheoretische als auch kognitionspsychologische Komponenten in die theoretische Modellierung von historischem Denken. Im Kern geht es darum, domänenspezifische Strategien zur Analyse von Überresten in der aktiven Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten aufzubauen. Die erarbeiteten Informationen dienen als Bausteine, welche durch Konzepte zweiter Ordnung als Deutungsmuster verknüpft werden. Die Voraussetzung dazu bildet das epistemologische Verständnis, dass Geschichte jederzeit eine von fachlichen Kriterien geleitete Konstruktion darstellt. Diese Narrative gilt es argumentativ abzusichern, indem deren Plausibilität nachvollziehbar gemacht wird.

Der Aufbau eines wissenschaftlich geprägten Sinnbildungsprozesses soll die Lernenden außerdem dazu befähigen, einen informierten Blick auf die eigene Gegenwart und Zukunft zu werfen (u. a. Bracke et al., 2018; Gautschi, 2009; Lee & Chapman, 2015; Trautwein et al., 2017; van Drie & van Boxtel, 2008; Wineburg, 2018). Darin liegt ein zweites Ziel des Geschichtsunterrichts. Es besteht in der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart und dem Verständnis, dass die Heranwachsenden als Teil der Ge-

sellschaft bestimmten kollektiven Erinnerungskulturen sowie Inszenierungen der Geschichtskultur ausgesetzt sind (Rüsen, 2013). Die Heranwachsenden sollen lernen gegenüber kollektiver Erinnerungskultur sowie Inszenierungen der Geschichtskultur eine kritische Haltung einzunehmen. Hier kommt dem Geschichtsunterricht eine wichtige Funktion zur sinnstiftenden Orientierung in der Lebenswelt zu. Was bedeutet dies für das Lernen im Geschichtsunterricht?

3. Lernen im Fach Geschichte

Ausgehend von den vorhergehenden theoretischen Grundlagen wird im Folgenden entlang der unterschiedlichen Ansätze versucht, das Lernen von historischem Denken und Verstehen in Form von unterschiedlichen Kompetenzmodellen zu modellieren. Zunächst werden in Kapitel 3.1 Modelle mit dem Ziel des Aufbaus narrativer Kompetenz als Ausdruck historischen Denkens beschrieben. In Kapitel 3.2 wird daran anschließend das *historical-reasoning*-Modell als Kondensat aus den in Kapitel 2.4 aufgeführten Ansätzen zu historischem Verstehen dargestellt. Daran schließen in Kapitel 3.3 Ausführungen zu Lernen im Geschichtsunterricht als Erwerb von Begriffs- und Strategiewissen an. Der Lernprozess historischen Verstehens wird als Konzeptanreicherung unterschiedlicher Komplexität in Kapitel 3.4 dargelegt. Im Anschluss wird auf die Bedeutung von Argumentationskompetenz für das historische Verstehen eingegangen (Kapitel 3.5). Weiter werden in Kapitel 3.6 Ansätze zur Graduierung der Ausprägung historischen Verstehens vorgestellt.

3.1 Modelle narrativer Kompetenz

Im Rahmen der Kompetenzorientierung nach dem „PISA-Schock“ sah sich auch die Geschichtsdidaktik gezwungen, Kompetenzen für das historische Lernen zu definieren (u. a. Gautschi, 2009; Körber et al., 2007). Dabei beziehen sie sich grundsätzlich auf Weinerts Definition von Kompetenz als

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

In Anlehnung an Weinerts (2001) Definition entstanden verschiedene fachspezifische Kompetenzmodelle (Übersicht bei Barricelli et al., 2012). Als Zielkompetenz der Lernenden einigte man sich im fachdidaktischen Diskurs einhellig auf die sogenannte narrative Kompetenz, die einhergeht mit dem Prozess der historischen Sinnbildung (vgl. Kapitel 2.2). Diese narrative Kompetenz oder das „historische Erzählen“ wurde wiederum aufgeteilt in verschiedene Teilkompetenzen, die in einem Sinnbildungsprozess aufgebaut werden sollen. Es geht darum, historisches Denken

als Operationen der Sinnbildung aufzubauen, welches sich in narrativer Kompetenz in Form von Sprache äußert (Barricelli et al., 2012). Aufgrund der Bedeutung für den Schweizer Lehrplan 21 (D-EDK/Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016) wird an dieser Stelle das Modell von Peter Gautschi (2009) kurz vorgestellt. Es soll anschließend mit dem Modell der FUER-Gruppe (Körber et al., 2007) kontrastiert werden, welches in der deutschsprachigen Forschung und in Lehrplänen das am häufigsten rezipierte Modell ist (vgl. Trautwein et al., 2017).

Das Ziel von Geschichte gemäß Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) ist es, dass Lernende befähigt werden sollen, in ihrer eigenen Lebenswelt zu handeln im Sinne einer Teilhabe und Teilnahme an kulturellen Praktiken ihrer Gesellschaft. Dazu definiert der Lehrplan zentrale Handlungsaspekte, die sich interdependent entwickeln. Die vier Handlungsaspekte aus dem Lehrplan 21 lauten: „Die Welt wahrnehmen“, „Sich die Welt erschließen“, „Sich in der Welt orientieren“ und „In der Welt handeln“ (D-EDK, 2016, NMG, S. 4f.). Diese Handlungsaspekte gelten auch als überfachliche Kompetenzen, welche insbesondere in der Methodenkompetenz sehr nahe bei den anschließend vorgestellten Modellen liegen (vgl. D-EDK, 2016). Das spezifisch Historische ist dabei insbesondere im Kern der Modelle zu finden: das historische Erzählen.

3.1.1 Das Kompetenzmodell nach Gautschi

Das theoretische Grundlagenmodell für diese Handlungsaspekte des Lehrplans ist das Modell von Gautschi (2009, vgl. Abb. 1).

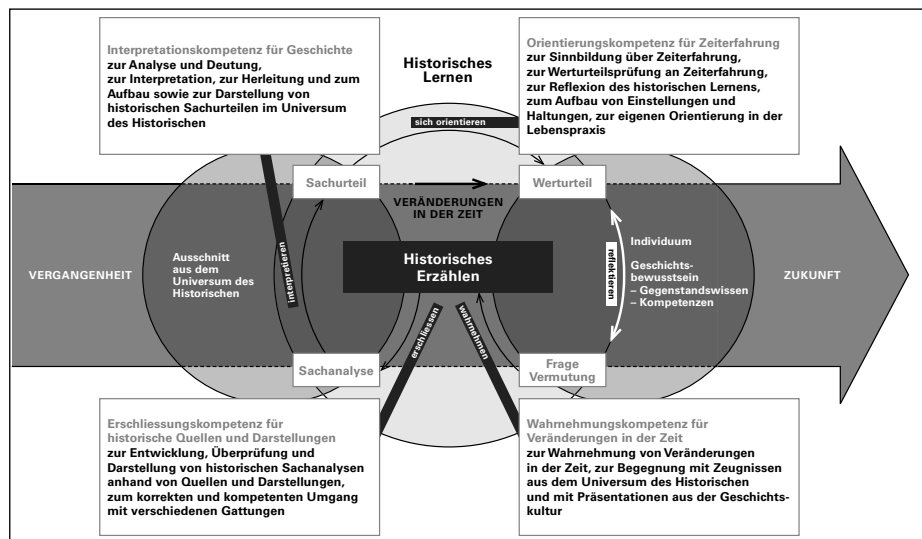


Abbildung 1: Kompetenzmodell Gautschi (2009, S. 51)

Gautschi (2009) stellt die Kategorie „Historisches Erzählen“ ins Zentrum seines Kompetenzmodells. Für den Kompetenzaufbau des historischen Erzählens definiert Gautschi einen idealtypischen Lernprozess in vier Schritten in Anlehnung an Jeismann und Rösen (vgl. Kapitel 2.2). Zu jedem Schritt gehören sowohl Denkprozesse als auch Produkte des historischen Erzählens. Der Lernprozess beginnt mit der „Wahrnehmung“ unten rechts im Modell, welche sich als Produkt in Form von Fragen oder Vermutungen der Lernenden äußert. Dies wird als erste Erzählhandlung betrachtet, was Gautschi mit einem Pfeil von „Frage/Vermutung“ zu „Historisches Erzählen“ verdeutlicht. Als zweiter Schritt zur Beantwortung der Frage oder Klärung der Vermutung gilt es, die entsprechenden Informationen zu „erschließen“. Das Resultat des Erschließens ist eine *Sachanalyse* als Ausdruck der Erschließungskompetenz. Danach gilt es, auf Basis der Sachanalyse die Informationen zu interpretieren. Auf der Basis eines aus der Interpretation entstandenen *Sachurteils* sollen sich die Lernenden in Zeit und Raum orientieren können. Dabei fallen sie *Werturteile* über die Vergangenheit und reflektieren die Bedeutung des historischen Lernens für die Gegenwart. Daraus können neue Fragen oder Vermutungen entstehen, welche einen neuen Lernprozess auslösen.

Wie der individuelle Aufbau von Kompetenzen ablaufen soll, verdeutlicht der Artikel von Bernhardt, Gautschi und Meyer (2011). In Anlehnung an die vier Kompetenzbereiche „Wahrnehmungskompetenz“, „Erschließungskompetenz“, „Interpretationskompetenz“ und „Orientierungskompetenz“ schlagen die Autoren einen idealtypischen Verlauf von Geschichtsunterricht vor:

„Historisches Lernen‘ kann beginnen, wenn das ‚lernende Individuum‘ (Anm. MZ: rechter Kreis in Abb. 1) seine Aufmerksamkeit (zum Beispiel wegen einer zufällig gefundenen Fotografie oder auf der Grundlage einer an sie heran getragenen Frage, eines Interesses, einer Aufforderung) gezielt auf einen Ausschnitt des Universums des Historischen richtet und geeignete Sachverhalte aus der Geschichte mittels Quellen oder Darstellungen wahrnimmt oder wenn es Menschen begegnet, die Geschichte repräsentieren oder erzählen. Die Lernenden erschließen danach das Wahrgenommene, identifizieren ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum, und klären so den historischen Sachverhalt. Sie erarbeiten sich eine ‚Sachanalyse‘ (Jeismann 2000, S. 63). Im nächsten Schritt interpretieren sie ihre Erkenntnisse aus der Sachanalyse, stellen Bezüge zu anderen historischen Sachverhalten her und ordnen ihre Erkenntnisse auf diese Weise in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen ein, ins Universum des Historischen. Sie gelangen dadurch (Jeismann 2000, S. 64) zu einem ‚historischen Sachurteil‘. Anschließend stellen die Lernenden eine Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits

und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie beurteilen das Eingearbeitete entlang individueller Fragestellungen und entwickeln so ein ‚historisches Werturteil‘ (Jeismann 2000) im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen.“ (S. 7)

Aus diesen Ausführungen Gautschis zu historischem Lernen leiteten Bürgler, Gautschi und Hediger (2016) konkrete Handlungsaspekte für den Geschichtsunterricht ab. Dies tut bereits Gautschi, indem er die vier Schritte als „Nutzungs“-Dimensionen in seinem Unterrichtsmodell definiert und damit individuelle kognitive Prozesse mit im Unterricht beobachtbaren Lernaktivitäten verbindet. Davon gehen auch Bürgler et al. aus und spezifizieren die vier Handlungsaspekte des Lehrplans 21 für das Fach Geschichte, was gemäß den Autoren im Lehrplan 21 noch zu wenig gemacht wurde. Deswegen schlagen Bürgler et al. (2016) abgeleitet aus dem Modell von Gautschi folgende fachliche Präzisierung der Handlungsaspekte des Lehrplans für den Geschichtsunterricht vor:

| Kompetenzbereich nach Gautschi | Handlungsaspekte | Konkretisierung |
|--------------------------------|--|---|
| Wahrnehmung | Vergangenheit, Geschichte und Geschichtskultur <i>wahrnehmen</i> | In der Gegenwart Spuren der Vergangenheit wahrnehmen; die historische Dimension der Gegenwart wahrnehmen; den Gebrauch von Geschichte erkennen; in Bibliotheken, im Internet, in Archiven Materialien finden, die Auskunft über die Vergangenheit geben |
| Erschließung | Quellen, Darstellungen und Objekte aus der Geschichtskultur <i>erschließen</i> | Einer Sache auf den Grund gehen; Fragen stellen; Zeugnisse aus der Vergangenheit sowie Aussagen über die Vergangenheit analysieren; einen historischen Sachverhalt oder auch eine Person mit den typischen Merkmalen charakterisieren |
| Interpretation | Sich in der Vergangenheit und aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft <i>orientieren</i> | Verschiedene Materialien miteinander vergleichen und Schlüsse ziehen; bei Ereignissen und Phänomenen das Vorher und Nachher sowie Ursachen, Verläufe und Folgen identifizieren; in der Auseinandersetzung mit Geschichte weiterführende Erkenntnisse und Orientierung gewinnen |
| Orientierung | In Gegenwart und Zukunft <i>handeln</i> | Geschichte darstellen, erzählen, erklären; sich in Gesprächen über Geschichte beteiligen; falsche Aussagen über die Vergangenheit korrigieren; einseitige Darstellungen kritisieren; an der Gestaltung der Geschichtskultur mitwirken; sich öffentlich zu Vergangenheit, Geschichte und Erinnerung äußern |

Tabelle 1: Handlungsaspekte im Geschichtsunterricht (aus: Bürgler et al., 2016, S. 262; eigene Hervorhebung)

Betrachtet man die konkreten Handlungsaspekte bei Bürgler et al. (2016) in Verbindung mit den einzelnen Teilschritten des Kompetenzmodells von Gautschi (2009), so fällt auf, dass bereits innerhalb der „Wahrnehmung“ erste Erschließungshandlungen durch Recherchetätigkeiten stattfinden sollen. Außerdem scheint das „Fragenstellen“ Teil des Erschließens zu sein. Des Weiteren sind die Produkte in Form von Urteilsbildungen im Vergleich zu Gautschis Modell nicht mehr direkt ersichtlich. Obwohl obige Tabelle von den Autoren als Kondensat aus den aktuell diskutierten Kompetenzmodellen bezeichnet wird, ist das Primat des Modells Gautschi für die fachdidaktische Präzisierung der Lehrplandimensionen offensichtlich. Außerdem gehen sowohl Gautschi als auch Bürgler et al. (2016) davon aus, dass sich die Schritte des Lernprozesses auch direkt auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts übertragen lassen, um historisches Lernen zu ermöglichen.

3.1.2 Das FUER-Kompetenzmodell

Auf derselben theoretischen Grundlage wie Gautschi basiert das Kompetenzmodell der FUER(kurz für: Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein)-Gruppe um Körber et al. (2007). Sie schlagen ein Prozessmodell des „historischen Denkens entlang der Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins“ vor, was sich auf jegliche Bereiche bezieht, in denen Geschichtsbewusstsein weiterentwickelt werden kann. Das FUER-Modell definiert dazu vier Kompetenzbereiche:

- *Historische Fragekompetenz* besteht aus den zwei Kernkompetenzen: a) eigene Fragen an die Vergangenheit zu entwickeln, und b) zu de-konstruieren, welche Fragestellungen historischen Narrativen zugrundeliegen.
- *Historische Methodenkompetenz* besteht aus den folgenden zwei Kernoperationen: a) bei der Re-Konstruktion wird Vergangenes mittels methodisch regulierten Umgangs mit Quellen und Darstellungen erschlossen und zu einem sachkompetenten Narrativ verarbeitet, und b) die De-Konstruktion zerlegt bestehende Narrative in ihre Struktur und prüft ihre Triftigkeit.
- *Historische Orientierungskompetenz*: Die gewonnenen Erkenntnisse über Vergangenheit sollen im individuellen und kollektiven Geschichtsbewusstsein verankert werden. Dies verlangt ständige Re-Organisation. Vergangenheitsbezogene Einsichten können sinnbildend auf die Gegenwart und Zukunft bezogen werden. Das eigene Selbstverständnis, das Welt- und Fremdverstehen, aber auch Handlungsdispositionen können so historisch fundiert werden.

- *Historische Sachkompetenz* bezeichnet den fachspezifisch korrekten Umgang mit Begriffen. Deren Funktion ist es, Inhalte zu benennen, zusammenzufassen, zu strukturieren, vergleichbar zu machen, Historizität zu verdeutlichen sowie Kommunikation und Austausch zu ermöglichen. Während die ersten drei Kompetenzen historischen Denkens vor allem Operationen darstellen bzw. den Sinnbildungsprozess abbilden, zeigt sich das sachkompetente „Verfügen-Können über“ z. B. im Identifizieren des Gemeinten, im Belegen mit einem Begriff, im Zuordnen zu Begriffskonzepten und Kategorien. (S. 24 ff.)

Die ersten drei Kompetenzbereiche sind relativ klar definiert und lassen sich als solche auch als Operationen (Handlungsaspekte) bei Gautschi wiedererkennen. Der Begriff der historischen Sachkompetenz erscheint als quasi querliegende Kompetenz. Dieser Kompetenzbereich soll die inhaltsbezogene Dimension des Kompetenzmodells darstellen, welche aus dem kompetenten Umgang mit Begriffen und Strukturierungen der Disziplin besteht. Die Qualität eines Narrativs oder einer Sinnbildung zeigt sich hierbei in der fachspezifischen Verwendung von Begriffen und Konzepten, auch unter Einbezug von anderen Disziplinen und der Geschichtskultur. Dabei verdeutlicht das FUER-Modell im Kompetenzbereich „Historische Sachkompetenz“ die zentrale Bedeutung einer inhaltsbezogenen Dimension. Dieser Bereich bildet gemäß dem Autorenteam sowohl die Basis und das Ziel von historischem Denken. Ohne den Aufbau historischer Sachkompetenz findet kein historisches Denken statt bzw. erlangen die Lernenden keine narrative Kompetenz (Körber et al., 2007). Selbst bei korrekter Begriffsverwendung muss ein Narrativ anschließend der intersubjektiven Trifftigkeitsprüfung im Austausch mit anderen Lernenden oder bestehenden Narrativen standhalten, damit historische Sachkompetenz auch als gesichert gelten kann. Ansonsten gilt es, die Schritte eins bis drei nochmals zu überarbeiten (Schreiber, 2008).

Für den individuellen Lernprozess orientiert sich FUER am Modell „Geschichtsbewusstsein dynamisch. Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung“ von Hasberg und Körber (2003). Die nachfolgende Abbildung 2 veranschaulicht den idealtypischen Prozess historischen Denkens nach Hasberg und Körber.

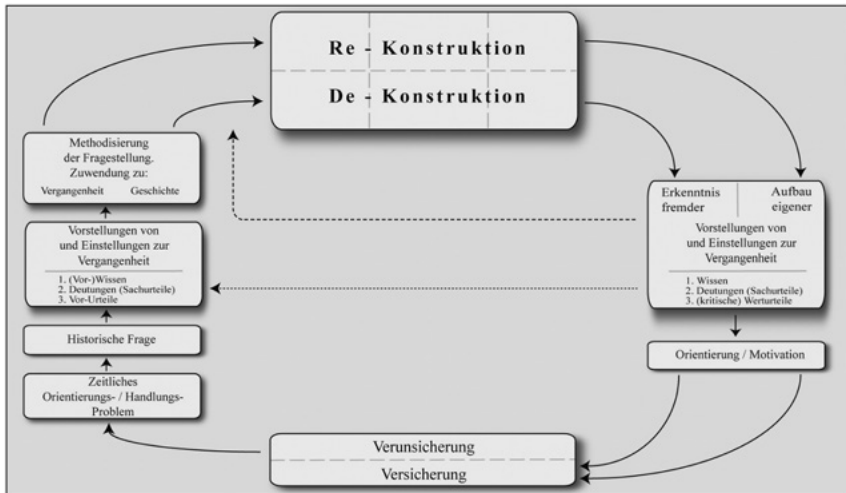


Abbildung 2: Prozessmodell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ von Hasberg & Körber (2003, S. 187)

Mögliche Denkwege werden in diesem Modell von Hasberg und Körber anhand der Pfeile symbolisiert. Dies zeigt auf, dass sich jeder Prozess historischen Denkens aus einer Verunsicherung bestehender Vorstellungen entwickelt (im Modell in der Mitte unten), der in Form einer Fragestellung nachgegangen wird. Die Autoren gehen davon aus, dass bereits „Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ in Form von „Vorwissen, Deutungen oder Vor-Urteilen“ vorhanden sind. Durch eine Analyse als Re-Konstruktion anhand von Quellen bzw. De-Konstruktion von Darstellungen wird der Sachverhalt mit Bezug zur Fragestellung erarbeitet. Die Synthese der Analyse führt zu Orientierung in der Gegenwart anhand von Erkenntnissen zu fremden bzw. zum Aufbau eigener Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit. Aus diesem Prozess bestehend aus Frage, Analyse und Synthese entstehen entweder weitere Verunsicherungen, die es zu klären gilt, oder „Versicherung“ als vorläufiger Endpunkt der Orientierungsnotwendigkeit. Anders als Gautschi gehen die Autoren davon aus, dass sich Sinnbildung in einer idealtypischen Wechselwirkung aus einer analytischen und synthetischen Dimension als „Erkenntnis fremder bzw. Aufbau eigener Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ abspielt (vgl. Kapitel 2.2). Dadurch ergeben sich immer neue Klärungsbedürfnisse und veränderte Vorstellungen sowie Einstellungen zur Vergangenheit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl das Modell von Gautschi als auch das FUER-Modell einen idealtypischen Lernprozess zum

schulischen Kompetenzerwerb des historischen Denkens definiert. Der Hauptunterschied liegt dabei darin, dass Gautschi keine inhaltsbezogene Kompetenzdimension modelliert. Dadurch liefert dieses Kompetenzmodell nur bedingte Antworten auf die Rolle und Bedeutung von unterschiedlichen Wissensarten als Teil des Kompetenzerwerbs (Bracke et al., 2018; Ziegler, 2012; Zülsdorf-Kersting, 2019). Gemäß Reusser (2014b) lässt sich Kompetenz nicht ohne entsprechende Wissensdimension modellieren, welche es entlang einer Taxonomie kognitiver Anforderungen zu nivellieren gilt. Dadurch können die Ausprägungen und Entwicklungen auch messbar gemacht werden (Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme & Leutner, 2013; Reusser, 2014b). Dies ist auch den Autorinnen und Autoren des FUER-Modells bewusst, jedoch fällt ihnen eine Zuordnung der Wissensarten zu den Teilkompetenzen schwer, weshalb sie die Sachkompetenz quer zu den Operationen legen. Die Theoriebildung scheint in den Modellen also noch nicht ganz abgeschlossen. Die Autorinnen und Autoren des FUER-Modells schlagen deshalb vor, die inhaltsbezogene Dimension auch als Teil der Lehrpläne zu betrachten (Körper et al., 2007, S. 62 ff.). Auch eine Graduierung der Kompetenzniveaus als Teil der Kompetenzmodelle wird erst in Ansätzen beim FUER-Modell gemacht, bei allen anderen vorgestellten Modellen nicht (im Gegensatz zu anderen Fächern: Fleischer et al. (2013) oder Klieme, Leutner & Kenk (2010)). Darauf soll in Bezug auf das Lernen ausführlicher eingegangen werden (vgl. Kapitel 3.6).

Ein Kritikpunkt am FUER-Modell entstand aus dem Versuch der empirischen Validierung der Kompetenzbereiche von Trautwein et al. (2017). Anhand der eingesetzten Testformate gelang es nicht, die Kompetenzbereiche trennscharf zu messen (Zülsdorf-Kersting, 2019). Dies galt insbesondere für die historische Orientierungskompetenz, welche sich bei allen Modellierungen finden lässt. Als das entscheidende Merkmal für historisches Denken stellte sich die allgemeine Lesekompetenz heraus. Gemäß Bracke et al. (2018) konnten dagegen Studien, die sich an Jeismann orientierten, gerade durch eine Operationalisierung von Sachanalyse, Sach- und Werturteil als trennscharfe Dimensionen für empirische Untersuchungen eingesetzt werden. Dies könnte demnach auch für das Kompetenzmodell von Gautschi (2009) angenommen werden, das sich sehr stark an Jeismann orientiert. Dabei ist anzumerken, dass auch er eine Orientierungskompetenz definiert (2009, S. 47). Zudem stößt die Kompetenzmessung in Geschichte auch an ihre Grenzen, weil die theoretische Modellierung aufgrund des Konzepts eines individuellen Geschichtsbewusstseins und geschichtstheoretischer Grundlagen wenig Anhaltspunkte zu tatsächlichen individuellen Sinnbildungsprozessen liefert. Durch den *top-down*-Ansatz können

kaum psychometrische Messungen vorgenommen werden, da sich durch komplexe Theorien die verschiedenen Kompetenzbereiche kaum trennscharf operationalisieren lassen (Zülsdorf-Kersting, 2019). Der Versuch zur Validierung der Kompetenzbereiche verdeutlicht aber auch, dass es sich beim historischen Denken um einen Prozess bestehend aus interdependenten Aktivitäten in der Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt handelt.

Für den Unterricht bedeuten die dargestellten Kompetenzmodelle, dass es sich beim historischen Denken um interdependente Operationen handelt. Diese bestehen zunächst in der Wahrnehmung historischer Sachverhalte, welche sich aus einer Verunsicherung oder einem Orientierungsbedürfnis heraus ergibt. Ebenso gilt es im Prozess der Analyse bedeutsame Informationen zu erschließen und dabei fachspezifische Analysestrategien einzusetzen. Wie die erarbeiteten Informationen zusammengesetzt werden, bestimmt dabei eine Leitfrage. Diese zeigt auch auf, welche Sachverhalte erschlossen respektive de- oder rekonstruiert werden sollen und wie diese miteinander in Verbindung gesetzt werden müssen. Aus dieser Synthese ergeben sich historische Narrative, die plausibel sind, wenn Begrifflichkeiten korrekt verwendet werden, Analyseschritte und Evidenzen offengelegt werden sowie ein kulturell akzeptiertes Erzählschema eingehalten wird. Es gilt noch zu präzisieren, worin das konkrete Wissen besteht, das im Geschichtsunterricht erworben werden soll.

Ein Ansatz dazu stellt das *historical reasoning framework* von van Drie und van Boxtel (2008) dar, welches Handlungsaspekte und damit verbundene Wissensarten als Lernaktivitäten für den Geschichtsunterricht definiert. Es steht stellvertretend für einen *bottom-up*-Ansatz zur Modellierung von Lernen im Geschichtsunterricht. Es liefert Operationen (Handlungsaspekte) in Verbindung mit unterschiedlichen Wissensarten für den Erwerb von *historical reasoning competences* (van Boxtel & van Drie, 2018a). Das Modell kann als Kondensat aus vor allem englischsprachigen Theorien zum Lernen im Geschichtsunterricht betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Im Zentrum des Modells steht der Aufbau von historischem Verstehen durch 1) eine aktive Auseinandersetzung mit Evidenzen, 2) die eigene Konstruktion von Narrativen und 3) die gegenseitige Aushandlung von Geschichte als Teile einer *community of practice* (u. a. Seixas, 1993a; van Boxtel & van Drie, 2017; van Boxtel & van Drie, 2018a; van Drie & van Boxtel, 2008). Das *historical-reasoning*-Modell von van Drie und van Boxtel (2008) stellt durch den Fokus auf konkrete Lernaktivitäten in Verbindung mit Wissensarten eine Präzisierung der Modelle von Gautschi und der FUER-Gruppe dar. Darauf soll nun ausführlicher eingegangen werden.

3.2 *Historical reasoning*: Prozess und Produkt unterschiedlicher Lernaktivitäten

Van Drie und van Boxtel (2008) definieren *historical reasoning* als konkrete Handlungen ausgedrückt durch Sprechen oder Schreiben. Diese Sprachhandlungen spiegeln sich in einem Argumentationsprozess in der Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen oder Handlungen von Personen, wodurch die Qualität des *reasoning* evaluierbar wird. Die Autorinnen erweitern somit *historical reasoning* gegenüber *historical thinking* als rein internalen analytischen Denkprozess (van Boxtel & van Drie, 2013). Folgt man van Boxtel und van Drie (2017, 2018a), dann besteht das Hauptziel von *historical reasoning* darin, die Lernenden zu befähigen, eigene Folgerungen und Deutungen zu konstruieren sowie bereits bestehende Narrative zu evaluieren. Dies gelingt nur in einem *Prozess*, in dem sich die Lernenden vertieft mit einem Sachverhalt auseinandersetzen können. Dazu benötigen die Lernenden *Fähigkeiten und Fertigkeiten*, um Begriffe und Konzepte sowie Evidenzen miteinander in Zusammenhang zu setzen und entlang von Argumentationsmustern zu strukturieren. Dies wird durch das Medium Sprache ausgedrückt. Im Schulunterricht als einer *community of practice* ist es gemäß van Drie und van Boxtel (2008) sehr bedeutsam, dass die Lernenden die Fachsprache lernen und sich so als Teil einer Wissensbildungsgemeinschaft einfügen. Erst dadurch können sie an der kulturellen Praxis der Geschichtskultur einer Gesellschaft teilhaben (Bezug zur Sprache einer Domäne, vgl. Kapitel 5.1). Wie das im Unterricht konkret umgesetzt werden kann, dazu weiter unten in Kapitel 4.

Zentral für den *reasoning*-Prozess ist das Formulieren von Aussagen, die unzusammenhängende historische Phänomene sinnvoll mit Argumenten verknüpfen, die diese stützen. Inwieweit dies gelingt, hängt gemäß Coffin (2006a, 2006b) vor allem von der Sprache des Geschichtsunterrichts ab. Sie zeigt anhand von funktional linguistischen Analysen von Schulbuchtexten und von schriftlichen Produkten von Lernenden im Geschichtsunterricht auf, dass es zur Formulierung von Aussagen unterschiedliche Genres und unterschiedliche individuelle Entwicklungen gibt, beginnend bei autobiografischem Erzählen über chronologisches Nacherzählen und historisches Erklären bis hin zum Argumentieren (Coffin, 2006a, 2006b) als wohl herausforderndste Form. Diese Formen sind das verschriftlichte Produkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Dabei zeigt Coffin zwar vor allem sprachliche Strukturen der Genres auf, inhaltliche Aspekte bleiben dabei aber weitestgehend unberücksichtigt (Bracke et al., 2018). Im Zusammenhang mit dem Lernen im Geschichtsunterricht als Konzeptanreicherung soll darauf ausführlicher eingegangen werden (Kapitel 3.4).

Gemäß van Drie und van Boxtel (2018a) gibt es drei Typen von *Narrativen* als Produkte von *historical reasoning*:

1. Beschreibung und Bewertung von Wandel und Kontinuität im Laufe der Zeit;
2. Vergleich historischer Entwicklungen und Phänomene zwischen unterschiedlichen Gesellschaften, Räumen oder Zeiten;
3. Erklärung historischer Phänomene und menschlichen Handelns in der Vergangenheit durch die Identifizierung, Analyse und Bewertung von Kausalzusammenhängen.

Diese drei Typen von Narrativen stehen im Zentrum des abgebildeten ursprünglichen Modells (vgl. Abb. 3) von van Drie und van Boxtel (2008).

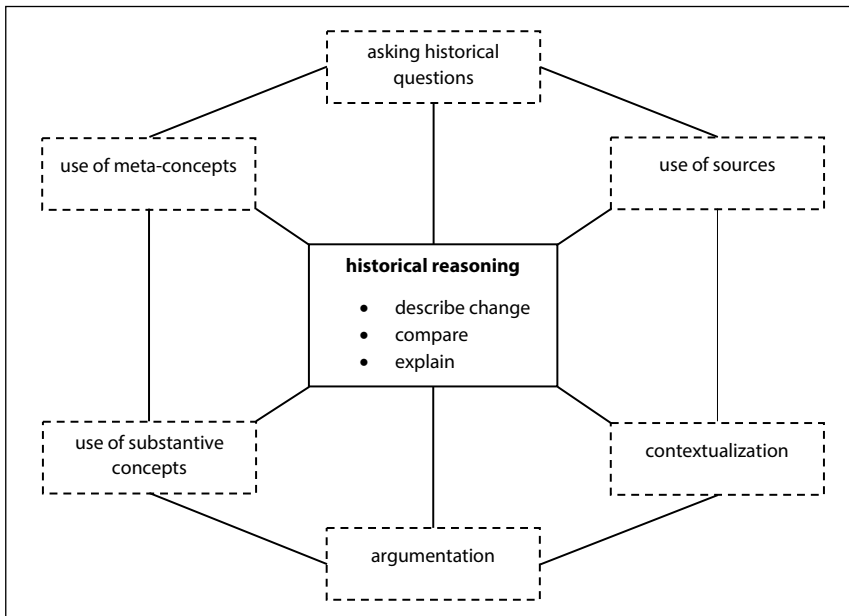


Abbildung 3: Komponente des *Historical-Reasoning*-Modells von van Drie & van Boxtel (2008, S. 90)

Konstruiert werden diese Narrative durch die Interpretation der erschlossenen Inhalte in Bezug auf eine Fragestellung oder eine Problematisierung (*asking historical questions*) unter Einbezug von Metakzepten (*use of meta-concepts*) als strukturierende Deutungsmuster und *substantive concepts* als inhaltsbezogene Begriffe und Konzepte (Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008). Das Verstehen von Geschichte zeigt sich anhand der Verwendung von Informationen

aus den Quellen und Darstellungen (*use of sources*) als Evidenzen für eine eigenständige Argumentation. Außerdem geben die Verwendung von Metakonzepten zur Strukturierung und die Einbettung in einen historischen Kontext (*contextualization*) Aufschluss über das Verständnis eines historischen Sachverhalts. Van Boxtel und van Drie (2008, 2018a) definieren den gesamten Prozess des *reasoning* als eine aktive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit unter Einbezug der sechs Komponenten des Modells. Die Autorinnen betonen, dass die Komponenten weder normativ noch hierarchisch gedacht sind, sondern das Modell soll aufzeigen, dass die Komponenten kaum trennbar, interdependent und häufig gleichzeitig auftreten. Das Modell soll dazu dienen, für die Praxis notwendige Lernaktivitäten zu beschreiben und für die Forschung Kategorien bereitzustellen, die eine Einschätzung von Geschichtsunterricht ermöglichen. Zentral dazu sind gemäß den Autorinnen die *Metakonzepte* und die *substantive concepts* des Fachs, die alle anderen Komponenten prägen und bestimmen. Damit definieren die Autorinnen das notwendige Wissen als Begriffswissen, welches im Prozess des historischen Verstehens erworben werden soll.

Eine wichtige Rolle für das Lernen spielen dabei sogenannte *historical inquiry activities*, bei denen die Lernenden anhand von Dokumenten Geschichte erarbeiten bzw. untersuchen sollen (Nokes, 2010, 2017a; Voet & de Wever, 2016; Wineburg, 2001). Die Lernenden sollen Geschichte lernen, indem sie „Geschichte tun“ oder aktiv konstruieren. Dabei kommen Strategien der Quellenanalyse (*use of sources*) und die Metakonzepte des Fachs zum Einsatz, die die Lernenden durch die Anwendung erlernen sollen. Diese mehrheitlich individuelle Erarbeitung reicht jedoch gemäß van Boxtel und van Drie (2017, 2018a) nicht aus, um Geschichte zu verstehen und zu lernen. Die Lernenden sollen Teil einer gemeinsamen „Forschungsgemeinschaft“ sein, um historisches Verstehen aufzubauen und mögliche neue (Forschungs-)Fragen zu generieren sowie Argumentationen auszuhandeln.

In ihrer theoretischen Modellierung von *historical reasoning* versuchen van Drie und van Boxtel nicht nur konkrete Lernaktivitäten für den Geschichtsunterricht und Qualitätsmerkmale für die Forschung aufzuzeigen, sondern diese auch mit lerntheoretischen Überlegungen zu verknüpfen. Es ist ein Modell von *cognition and learning in historical thinking* und definiert, wie die deutschsprachigen Kompetenzmodelle, Ziele und Konzepte historischen Lernens, die es explizit mit dem Aufbau unterschiedlicher Arten von Wissen verknüpft (Trautwein et al., 2017).

Mit Bezug auf die Definition von Domänen bzw. Disziplinen wird anhand der Modelle der FUER-Gruppe und des *historical-reasoning*-Modells insbeson-

dere deutlich, worin der fachspezifische Untersuchungsprozess besteht. Dieser wird dargestellt anhand von Operationen (Handlungsaspekten) im Umgang mit Quellen und Darstellungen als Evidenzen für die Konstruktion von Narrativen. Ebenso bedeutend ist die Verwendung einer Fachsprache als Ausdruck von fachspezifischem Wissen und zur Kommunikation innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft (*community of practice*). Dazu gilt es neben Operationen auch entsprechendes Wissen als Begriffs- und Strukturwissen aufzubauen. Sowohl das FUER- als auch das *historical-reasoning*-Modell unterscheiden im Bereich Wissen zwischen unterschiedlichen Arten von Konzepten als inhaltsbezogene Begriffe bzw. *substantive concepts* und Strukturierungen oder *meta-concepts*. Auch Gautschi (2010) ergänzte nachträglich diese fehlende Wissensdimension in seinem Kompetenzmodell. Auf die zentrale Bedeutung von Begriffs- und Strukturwissen für das Verstehen des Fachs Geschichte und somit für das Lernen soll anschließend eingegangen werden.

3.3 Wissen im Fach Geschichte: Begriffs- und Strategiewissen

Geschichtsunterricht ist immer auch Sprachunterricht (Barricelli, 2015). Geschichte konstituiert sich als Deutung der Vergangenheit in Form von Sprache. Sich über historische Sachverhalte zu informieren benötigt Dokumentenanalyse sowohl historischer Quellen als auch von Darstellungen. Sinn zu bilden erfordert die sprachliche Produktion von Sinnzusammenhängen und die Formulierung von Text. Sinnbildung findet im Modus des Erzählens, also geformt von Sprache, statt (Barricelli, 2015; Bracke et al., 2018; Handro, 2013, 2016; Heimes, 2018; Pandel, 2010; Rösen, 1996; Straub, 2005; VanSledright, 2008). Nebst (fach-)sprachlichen Begriffen und Strukturierungen benötigen Lernende für das Verstehen von Geschichte auch prozedurales Wissen zur Integration neuer Informationen. All dies soll im Geschichtsunterricht aufgebaut werden (Grannemann, Oleschko & Kuchler, 2018; Handro, 2013, 2016; Maset, 2015; Sauer, 2019; Schöner, 2007; van Drie & van Boxtel, 2008; Ventzke, 2012).

Zentrale Bausteine von Wissen sind aus lernpsychologischer Sicht Begriffe (Aebli, 1983; Carey, 2011; Mietzel, 2007; Vygotsky, 1981b). Sie sind zunächst individuelle Schöpfungen, um Wahrgenommenes aus dem Alltag zu kategorisieren, zu benennen und zu analysieren (Aebli, 1980; Carey, 1992; Edelmann & Wittmann, 2012), folglich auch um in einem soziokulturellen Kontext Sinn zu bilden (Aebli, 1980; Bruner, 1986; Carey, 1992). Begriffe unterscheiden sich anhand ihres Abstraktionsgrads, ihrer Funktion und Definitionsweise über Pro-

totypen oder durch Alleinstellungsattribute (Edelmann & Wittmann, 2012; Murphy, 2004). Sie bezeichnen sowohl Eigenschaften als auch Erklärungen oder komplexe Konstrukte und sind gleichzeitig Kategorien. Unterschiedliche Begriffe werden mittels Propositionen, verstanden als Assoziationen zwischen Begriffen, miteinander verknüpft (Edelmann & Wittmann, 2012; Mietzel, 2007). Komplexere Zusammenhänge zwischen Begriffen werden in Form von Schemata als verallgemeinerte Wissensstruktur gespeichert. Dabei werden bereits gemachte Erfahrungen im Zusammenhang mit einem Ereignis, einer Person oder einem Objekt abstrahiert und die wichtigsten Merkmale gespeichert (Escher & Messner, 2009; Mietzel, 2007). Repräsentiert werden diese Schemata als semantische Netzwerke bestehend aus Begriffen, Propositionen, Bildern und Prozeduren (Escher & Messner, 2009; Mietzel, 2007). Dadurch helfen Schemata, Erfahrenes zu verstehen und zukünftige Informationen einzuordnen (Aebli, 1980; Mietzel, 2007). Worin bestehen nun die Begriffe, Strukturen und Prozeduren des historischen Wissens?

3.3.1 Begriffswissen als integraler Bestandteil des historischen Lernens

Gemäß Halldén (1997) hat Geschichte im Gegensatz zu Naturwissenschaft oder Mathematik eine offene, wenig hierarchische Wissensstruktur. Beschreibungen, Begriffe und Erklärungen in Geschichte sind durch epistemologische Prinzipien der Domäne einer ständigen Re-Interpretation unterworfen. Dies hängt damit zusammen, dass Geschichte immer eine Interpretation der Vergangenheit ist, die zu einem bestimmten Zeitpunkt entsteht. Durch die sprachliche Begründung von Behauptungen und Schlussfolgerungen wird immer ein Höchstmaß an Plausibilität angestrebt. Begründungen und Schlussfolgerungen in Geschichte entsprechen nicht jenen eines mathematischen Beweises oder eines naturwissenschaftlichen experimentellen Belegs (Günther-Arndt, 2019; Halldén, 1997; Voss & Wiley, 2006; Wineburg, 1996). Die semantische Bedeutung historischer Begriffe und Kategorien ist stärker als jene anderer Wissenschaftsbereiche einem ständigen zeitlichen Wandel unterworfen. Die Nähe der historischen Fachsprache zur Alltagssprache macht sie in ihrer Funktion und inhaltlichen Definition immer situations- und kontextabhängig (Koselleck, 1979). Dies erschwert eine inhaltliche Hierarchisierung historischer Begriffe, da sie sich kaum als Prototypen eignen (Eichner et al., 2019; Heimes, 2018; Langer-Plän & Beilner, 2006; Lee, 2011; Rohlfes, 1986). Begriffe sind grundsätzlich immer an jenen Kontext gebunden, in dem sie verwendet werden. Für historische Begriffe gibt es durch die Alterität von Vergangenheit und Gegenwart sowie Perspektivität von Lehrperson und Lernenden jedoch stets mindestens

einen doppelten, wenn nicht mehrfachen Kontext, welcher einer zusätzlichen Definition bedarf (Eichner et al., 2019; Kainulainen, Puurtinen & Chinn, 2019; Mathis, 2015; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017; Ventzke, 2012). Dies gilt es auch für die Komponente Wissen der Modelle narrativer Kompetenz in Betracht zu ziehen, die mehrheitlich noch eher vage inhaltsbezogene Subkomponenten beinhalten (vgl. Kapitel 2.2).

Eine komplexe Ausdifferenzierung auf der Ebene der begrifflichen Wissensstruktur, wie sie die deutschsprachige Fachdidaktik vorschlägt, kann in dieser Form aber nur für die akademischen Fächer gemacht werden (Bertram, 2012; Halldén, 1997) und ist besonders fragwürdig für den Schulunterricht (zur Rolle der Expertise in Geschichte vgl. Burn, 2007; Voss & Wiley, 2006). Es kann dabei gemäß Halldén (1997) davon ausgegangen werden, dass auf der Stufe der Volksschule sehr wohl unterschiedliche Abstraktionsebenen von Begriffen ausgemacht werden können. Jedoch konstituieren Begriffe, wie Parlament oder Revolution, kaum ein Verständnis von Geschichte, wie dies zum Beispiel physikalische Konzepte, wie Kraft (*force*), in ihrer Disziplin tun.

Demzufolge ist fachliches Wissen immer in bestimmte epistemologische Überzeugungen eingebettet, die abhängig sind vom zeitlichen und räumlichen Kontext, den Kausalitäten und der zeitlichen Abfolge der Ereignisse. Diese Komponenten bestimmen die Verhältnisse zwischen den „Fakten“ oder Informationen. Counsell und Mastin (2015) definieren das domänenspezifische Wissen folgendermaßen:

„Disciplinary knowledge inheres in frameworks – contextual, causal, consecutive – made up of particular relationships between facts. Like a pattern held together by different kinds of energy, the structures in which that knowledge is held are determined by the kinds of questions that the discipline asks and by the forms of accounting that make answers possible.“ (S. 346)

Die Definition von Counsell und Mastin verdeutlicht, dass die Strukturierung des Wissens von der Fragestellung sowie der gewählten Form des Narrativs abhängig ist (Bertram, 2012). Welche Arten von Begriffen und Strukturen als Wissen im Geschichtsunterricht lassen sich auf einer übergeordneten Ebene unterscheiden?

3.3.1.1 Inhaltsstrukturierende Begriffe

Laut Kühberger (2012, 2016) bilden die Prinzipien des Fachs Geschichte (vgl. Kapitel 2.1), das epistemische Konzept der „Zeit“ und die gesellschaftlichen

Konzepte (vgl. weiter unten: soziokulturelle Kategorien) die Basiskonzepte, ohne die kein vernetztes historisches Wissen aufgebaut werden kann. Innerhalb dieser drei Dimensionen lässt sich jedes deklarative Wissen einordnen und darin sollte auch die prozedurale Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen situiert sein (Kühberger, 2016; Schöner, 2007). Gemäß dem FUER-Modell zeichnet sich dadurch Strukturierungskompetenz aus. Mit Bezug auf die Gefahr einer allzu starken Annäherung des Schulfachs an akademische, fachwissenschaftliche Ansprüche wurden die Dimensionen Kühbergers mit Blick auf die Volksschule in ihrer fachlichen Komplexität reduziert (Caravita & Halldén, 1994; Hug, 1980; Kainulainen et al., 2019). Es wird zwischen inhaltsstrukturierenden Konzepten und soziokulturellen Kategorien unterschieden.

a) Inhaltsstrukturierende Deutungsmuster

Inhaltsstrukturierende Deutungsmuster formen das Denkmuster oder das semantische Netzwerk, in das Wissen in Form von Begriffen eingegliedert wird. Bei diesen konzeptionellen Strukturen wird von *2nd-order concepts* (Lee, 1983; VanSledright & Limón, 2006), *meta-concepts* (van Boxtel & van Drie, 2008), *conceptions of history* (Wilson & Wineburg, 1988), *thinking concepts* (Seixas & Morton, 2013; Seixas, 2017), *Relationen* (Günther-Arndt, 2003, 2019) oder *inhaltsbezogenen Kategorien* (Schöner, 2007) gesprochen. Es handelt sich dabei um Kategorien, die nicht mehr weiter aus anderen Begriffen oder Phänomenen hergeleitet werden können. An dieser Stelle soll eine Reduktion auf jene Konzepte vorgenommen werden, welche dazu dienen, Inhalte zu strukturieren, und erkenntnisleitende Funktion als Deutungsmuster ausüben können. Zu diesen inhaltsstrukturierenden *Deutungsmustern* gehören:

- Kausalzusammenhänge;
- Wendepunkte und Bedeutsamkeit;
- Kontinuität und Wandel;
- Perspektivität.

Üblicherweise werden auch *evidence* und *accounts* zu den inhaltsstrukturierenden Konzepten gezählt, wobei das abstrakte Verständnis für den fachlich adäquaten Umgang eher nicht für die Volksschule geltend gemacht werden kann (vgl. Definition Dokumente Kapitel 3.3.2). Zudem ist die Komponente „Zeit“ immanent in allen inhaltsstrukturierenden Deutungsmustern enthalten als Zeitpunkt, Dauer, Verlauf oder Periodisierung (Schöner, 2007, S. 296 ff.).

Geschichte kann nur verstanden werden, wenn erkenntnisleitende Konzepte wie Wandel und Kontinuität, Ursachen und Wirkungen, Perspektivität oder

Empathie explizit Bestandteil von Geschichtsunterricht sind (vgl. Kapitel 2.4). Sie sind die konzeptionelle Basis für die Organisation, das Verstehen und die Strukturierung historischer Narrative und des dazugehörigen inhaltsbezogenen Begriffswissens (*first order knowledge* oder *substantive concepts*). Dies bedeutet, je nach Wahl der Fragestellung als heuristische Wendung eines Deutungsmusters verändert sich das Verhältnis zwischen den Fakten und wie diese zusammengesetzt werden (Carretero & Lee, 2014; Lee, 2005a; Schöner, 2007; Seixas, 2017; VanSledright & Limón, 2006). Deshalb können sie als Deutungsmuster definiert und als Teilkompetenzen narrativer Kompetenz festgelegt werden (Barricelli & Sauer, 2015; Kühberger, 2012).

b) Soziokulturelle Kategorien

Zum konzeptionellen Wissen gehören aber nicht nur die Deutungsmuster und epistemologische Prinzipien des Fachs, sondern gemäß Kühberger (2016) auch gesellschaftliche Basiskonzepte als Kategorien, die Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens in unterschiedlichen Kontexten erfassen sollen (Kühberger, 2016; Schöner, 2007). Zu dieser Kategorie der *soziokulturellen Begriffe* gehören unter anderem Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Religion, Kommunikation etc. (Bernhardt, Mayer & Gautschi, 2012; van Boxtel & van Drie, 2018a). Diese Begriffe sind als Teil des konzeptionellen Wissens stärker inhaltlich definiert als die Deutungsmuster und dienen der Kategorisierung bestimmter Informationen. Dadurch sind sie in ihrer inhaltlichen Ausprägung immer zeit- und kontextabhängig.

3.3.1.2 Inhaltsbezogene Begriffe

Inhaltsbezogene Begriffe lassen sich anhand der Komplexität ihrer Begriffsnetzwerke als Voraussetzung zum Verstehen dieser Begriffe unterscheiden. Auf die Problematik der Differenzierung wurde schon in der Einleitung dieses Kapitels hingewiesen. Bei diesen Begriffen handelt es sich nicht mehr um inhaltsstrukturierende Kategorien, sondern um an Inhalte gebundene Begriffe als Ordnungs- oder Erklärungsbegriffe (Edelmann & Wittmann, 2012). Ausgehend von Lee (1983) lassen sich inhaltsbezogene Begriffe, sogenannte *substantive concepts*, weiter ausdifferenzieren (Stoel, van Drie & van Boxtel, 2015; van Drie & van Boxtel, 2008).

a) Vereinigungsbegriffe (Kolligationen)

Die abstraktesten begrifflichen Netzwerke stellen sogenannte *colligatory concepts* dar (Halldén, 1997). Sie vereinen und gruppieren eine Reihe von historischen Phänomenen innerhalb einer bestimmten Zeitperiode. Außerdem gilt

es für ihr Verstehen die Zusammenhänge zwischen den einzelnen zeitdifferen- ten Phänomenen herauszuarbeiten und in einen übergeordneten Sinnzusam- menhang zu setzen (Eichner et al., 2019; Lévesque, 2008; Rüsen, 2008; van Drie & van Boxtel, 2008). Mit Kühberger (2012) lassen sich diese definieren als Klassifikationen und Kategorien, die Strukturen und Systematisierungen von domänenspezifischen Phänomenen enthalten, z.B. „Hellenismus“ statt „Epoche“. Der Begriff „Epoche“ definiert nur ein generelles Phänomen, wäh- rend „Hellenismus“ ein spezifisches historisches Phänomen in seiner komple- xen Gesamtheit als besonderen Fall beschreibt, aber nicht erklärt. Schließlich verlangen diese Vereinigungsbegriffe alle nach einem erheblichen Anteil an Theorie zur Deutung und Verknüpfung einzelner historischer Phänomene und Personen als Geschehenszusammenhänge mit notwendiger Deutungsleistung zum Begriffsverständnis.

b) Erklärungs-begriffe

Zum inhaltsbezogenen Begriffswissen gehören immer auch *Erklärungs-begriffe* wie Revolution, Epoche, Nation, die sich aus einer Verallgemeinerung der sie auszeichnenden Phänomene ergeben haben. Sie unterscheiden sich durch ihre kritischen Attribute von ähnlichen Begriffen (Edelmann & Wittmann, 2012). Im Gegensatz zu Vereinigungsbegriffen sind sie nicht als Verknüpfung vieler komplexer Einzelfälle und Kategorien gebunden an einen bestimmten zeitlich begrenzten Kontext. Vielmehr stellen diese Begriffe historische Ereignisse in einen gesonderten Erklärungszusammenhang. Zeitunabhängig und somit über- tragbar auf unterschiedliche Kontexte liefern sie dennoch Maßstäbe zur Erklärung historischer Ereignisse, ohne diese im Detail zu analysieren (van Drie & van Boxtel, 2008; Ventzke, 2012).

c) Partikularitäten als Eigenschaftsbegriffe

Eigennamen sowie Daten werden als Faktenwissen auf der untersten Ebene der kognitiven Abstraktion eingeordnet, wobei es sich im engsten Sinne nicht mehr um Begriffe handelt (Rohlfes, 1986). Dazu gehören auch einmalige Ereignis- se. Diese lassen sich als Eigenschaftsbegriffe definieren, die nur einen einzigen Gegenstand, eine Person oder ein einzelnes Ereignis bezeichnen, z.B. D-Day, Westfälischer Frieden, Karl der Große, 1789 (Kühberger, 2012, 2016; van Drie & van Boxtel, 2008). Lee (2005b) bezeichnet diese auch als Partikularitäten, die Lernende einfach reproduzieren müssen. Im Gegensatz zu Vereinigungsbegrif- fen umspannen sie keine Epochen in all ihren Eigenheiten, sondern definieren *Wendepunkte* oder historische Persönlichkeiten.

a) Inhaltsstrukturierende Begriffe

| Bezeichnung | Beispiele |
|--|---|
| Deutungsmuster zur Strukturierung und folgerichtigen Deutung von Informationen | <ul style="list-style-type: none"> • Kausalzusammenhänge • Wendepunkte und Bedeutsamkeit • Kontinuität und Wandel • Empathie oder Perspektivenübernahme |
| Soziokulturelle Kategorien zur Einordnung der Informationen | u. a. Politik/Herrschaft, Religion/Kultur, Lebensraum, Wirtschaft, Kommunikation, gesellschaftliche Strukturen |

b) Inhaltsbezogene Begriffe

| Bezeichnung | Beispiele |
|----------------------|--|
| Vereinigungsbegriffe | <ul style="list-style-type: none"> • Imperialismus • Kalter Krieg • Französische Revolution |
| Erklärungsbegriffe | <ul style="list-style-type: none"> • Revolution • Epoche • Nation |
| Partikularitäten | <ul style="list-style-type: none"> • D-Day • Karl der Große • Wiener Kongress |

Tabelle 2: Übersicht der Begriffsarten

Selbstverständlich lässt sich hier nicht das gesamte Spektrum an Begriffen erfassen. Eine Übersicht und eine Auswahl an Beispielen für inhaltsbezogene Begriffe bietet obige Tabelle 2. Außerdem hängt die kognitive Herausforderung auch von der Art der Begegnung und Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ab (Handro, 2016; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017; Sauer, 2019; Ventzke, 2012).

Neben dem Begriffswissen zeichnen sich Domänen auch durch ihren eigenen Analyseprozess aus, was den Kern der unterrichtlichen Auseinandersetzung darstellt. Für die Lernenden bedeutet es, dass sie bestimmte Operationen oder Strategien für die Auseinandersetzung mit Dokumenten als Informationsträger über die bzw. aus der Vergangenheit erwerben müssen.

3.3.2 Strategiewissen zum Aufbau der Prozeduren des historischen Verstehens

Für das fachspezifische Erschließen von Informationen aus Dokumenten müssen entsprechende Analysestrategien aufgebaut werden (Günther-Arndt, 2003,

2019; Hasberg & Körber, 2003; Lee & Chapman, 2019; VanSledright & Limón, 2006). Im Geschichtsunterricht wird generell nicht ausschließlich mit Texten, sondern mit Dokumenten unterschiedlicher Medialität gearbeitet. Gemäß Gautschi (2009) konstituieren Träger historischen Wissens und Inhalte (Materialien), aber auch Themen und Fragestellungen den „Lerngegenstand“ des Geschichtsunterrichts. Für den Aufbau von Strategiewissen ist eine leitfragenorientierte und kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit Dokumenten notwendig.

Die Definition von „Dokument“ orientiert sich an der Setzung von *informational artifacts* oder *documents* bei Britt und Rouet (2012, S. 279 ff.). Sie definieren damit alle Medien, die Informationen aus oder über die Vergangenheit beinhalten. Im Sinne soziokultureller Lerntheorien sind diese Dokumente Wissensträger, anhand derer kulturell geprägtes Wissen erarbeitet werden kann. Gemäß soziokultureller Theorie formen Wissensträger unterschiedlicher Medialität den sozialen Austausch und das individuelle Lernen. Diese Gegenstände fungieren als Träger und Überlieferung von geteilten und gemeinsamen kulturellen und historischen Bedeutungen, die Menschen untereinander und über die Zeit hinweg beeinflussen. Dabei ist besonders bedeutsam, dass Wissensträger immer Ausdruck eines bestimmten, zeitlich begrenzten soziokulturellen Kontextes und perspektivisch geprägt sind durch einen Urheber oder eine Urheberin (Bruner, 1986; Leontiew, 1982; Vygotsky, 1978). Durch die Gebundenheit der Wissensträger an einen zeitlichen Kontext und eine Urheberschaft müssen auch dazu Informationen von den Lernenden herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 3.4.2). Unterschiedliche Informationen, die herausgearbeitet werden können, bezeichnen Britt und Rouet (2012) als *document nodes*. Werden diese Informationen von den Lernenden tatsächlich im Unterricht verwendet, kann in Anlehnung an Binnenkade (2015) von *discursive nodes*³ gesprochen werden.

Poitras und Lajoie (2013) bezeichnen das Wissen für die Analyse von Dokumenten als *strategisches Wissen* (Stoel et al., 2015; vgl. auch Stoel, van Drie & van Boxtel, 2017). Für die analytische Auseinandersetzung mit Evidenzen (Quellen und Darstellungen) müssen die Lernenden fähig sein, bestimmte Strategien oder Operationen einzusetzen und Methoden- bzw. Erschließungskompetenz aufzubauen (Gautschi, 2009; Körber et al., 2007; van Drie & van Boxtel, 2008). Werden diese nicht für die Analyse eingesetzt, kann nur bedingt von plausiblen, evidenzbasierten Erzählungen gesprochen werden (vgl. Kapitel 2.1). Durch die alltägliche Informationsverarbeitung verfügen die Lernenden

3 *Discursive nodes* bezieht sich auf einer obersten Ebene auch auf die Frage, woher die in den Diskurs eingebrachte Information stammt: Lehrperson, Materialien, Gesellschaft etc.

bereits über Operationen, die sie dazu verwenden, bestimmte Informationen als glaubwürdiger und brauchbarer einzuschätzen. Außerdem entwickeln sich diese „Werkzeuge“ im Unterschied zu experimentellen Wissenschaften meist auch im Austausch im soziokulturellen Umfeld (Günther-Arndt, 2019; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017; Voss & Wiley, 2006).

Auf der Basis von Wineburgs (1991) Untersuchungen der kognitiven Prozesse der Quellenarbeit werden drei Strategien definiert: a) *sourcing*, b) *corroboration* und c) *contextualization*. Zunächst gilt es, Basisinformationen über ein Dokument zu erarbeiten. Dies wird als *sourcing* bezeichnet (van Drie & van Boxtel, 2008; VanSledright & Limón, 2006; Wineburg, 1991). Dabei sollen Angaben über den Autor oder die Autorin, die Quelle, den Entstehungsort und Zeitpunkt gemacht werden. Die Lernenden sollten dabei schon eine Idee haben, worauf sie achten müssen (*significance* als *thinking concept* bei Seixas & Morton, 2013).

Idealerweise werden im Geschichtsunterricht mehrere Dokumente eingesetzt, die zum Teil einander ergänzende oder gegensätzliche Informationen enthalten (Gautschi, 2009; Reisman, 2012; Voss & Wiley, 1997). Durch den Vergleich, bei Wineburg (1991) *corroboration* genannt, sollte es den Lernenden möglich sein, Unterschiede oder Zusammenhänge herauszuarbeiten. Werden bedeutsame Informationen nicht identifiziert, so hinkt auch der Vergleich. An dieser Stelle können neue Fragen auftreten, die eine weitere Analyse anregen. Außerdem kann bei der Identifizierung von Unterschieden oder Gemeinsamkeiten die zugrundeliegende Fragestellung von Darstellungen erschlossen werden (Körper et al., 2007; van Drie & van Boxtel, 2008; Voet & de Wever, 2017).

Was für den fachlichen Analyseprozess besonders zentral scheint, ist die *Kontextualisierung*. Bereits bei Wineburg (1991) ist dies ein zentraler und herausfordernder Schritt. Denn erst, wenn die Dokumente in Zeit und Raum verortet und miteinander in Verbindung gebracht sind, kann von fachspezifischem Wissen ausgegangen werden. Die drei beschriebenen Strategien bezieht Wineburg (1991) explizit auf den Umgang beim Lesen von Quellen, aber nicht mit Darstellungen. Doch lassen sich diese Strategien durchaus auf jede Art von Dokument anwenden, nicht nur auf Quellen. Schließlich dienen alle Dokumente im Unterricht als Evidenzen und Wissensträger für die eigene Interpretation. Durch diese veränderte Funktion muss für den Unterricht nicht mehr zwischen Quellen und Darstellungen im Sinne der Fachwissenschaft unterschieden werden (Grant, 2018; Körper, 2016).

Durch den Vergleich und die Kontextualisierung werden aber auch unterschiedliche *Perspektiven* aus der Vergangenheit in den Quellen oder über

Ereignisse und Phänomene der Vergangenheit in Darstellungen sichtbar gemacht (Günther-Arndt, 2019; Huijgen, van Boxtel, van de Grift & Holthuis, 2017; Wineburg, 2005). Dem gilt es ebenfalls Rechnung zu tragen, handelt es sich dabei doch um ein Kernelement von plausiblen Narrativen in Form von Argumentation (vgl. Kapitel 3.5). Dazu müssen unterschiedliche Blickwinkel miteinbezogen werden, um das eigene Narrativ zu belegen und ausdifferenzieren. Die Lernenden sollten sich explizit mit unterschiedlichen Blickwinkeln auseinandersetzen müssen (Bürgler et al., 2016; Huijgen et al., 2017; Reisman & Wineburg, 2008). Dies geschieht durch die *Evaluation* der Lerngegenstände, wodurch die drei Strategien zusammengefügt werden müssen (Smith, Breakstone & Wineburg, 2019; van Drie & van Boxtel, 2008). Dabei gilt es auch die Glaubwürdigkeit und die Darstellungsabsicht der Urheberinnen und Urheber der untersuchten Lerngegenstände einzuschätzen. Gleichzeitig wird durch den Umgang und den Strategieeinsatz in der Arbeit mit Lerngegenständen das epistemologische Verständnis der Lernenden über Geschichte sichtbar.

Poitras und Lajoie (2013) erweitern die drei ursprünglichen Strategien von Wineburg zu sieben unterschiedlichen Strategien für den Analyseprozess, die sich als kognitive Prozesse abspielen. Sie beziehen sich dabei auch sehr stark auf das *historical-reasoning*-Modell von van Boxtel und van Drie (2008) und definieren folgende Strategien:

- *Asking appropriate questions* (explanatory single cause questions vs. evaluative multiple cause questions)
- *Formulating explanations* as provisional answer to the question
- *Evaluating the trustworthiness of sources* when learners determine whether a source of information provides a reliable account of the event
- *Gathering evidence* to outline an argument for or against an explanation
- *Corroborating evidence* by making connections with both similar and different information
- *Contextualizing evidence* by elaborating on the details that surround the event (time, location, culture/setting, historical figures etc.)
- *Using substantive concepts* in relation to historical phenomena, persons, and time periods that help synthesize and organize information obtained from many sources (S. 222 ff.)

Innerhalb dieser Strategien gilt insbesondere die Formulierung von angemessenen Fragen als Forschungsfragen als sehr herausfordernd (Levistik, 2011). Wie Novizen-Experten-Vergleiche sowie Experten-Experten-Vergleiche zeigen, hängt dies auch sehr davon ab, über welches Vorwissen verfügt werden kann

und ob ein Überblick über den historischen Kontext vorhanden ist (Voss & Wiley, 2006). Poitras und Lajoie (2013) definieren diese Strategien für den Aufbau einer kausalen Erzählung, diese lassen sich aber auf jede Art von Leitfragen in Auseinandersetzung mit Dokumenten im Geschichtsunterricht übertragen (Voet & de Wever, 2017). Sie betonen daher die Bedeutung von entsprechenden Aufgabenstellungen und die Auseinandersetzung mit mehreren Dokumenten als Voraussetzung für den Aufbau entsprechenden prozeduralen Wissens.

Die Arbeit mit den Dokumenten oder *use of evidence* bildet den Kern jeder Auseinandersetzung mit Geschichte, auch im Schulunterricht. Dies wird in den Kompetenzmodellen unter den Begriffen wie Erschließungskompetenz (Gautschi), Methodenkompetenz (FUER) oder im *historical-reasoning*-Modell unter *use of evidence* zusammengefasst (vgl. auch Kapitel 3.2). Gleichzeitig betonen Lee und Chapman (2019), dass diese Strategien, welche die Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erwerben müssen, ebenso wertvoll sind für die überfachlichen gesellschaftlichen Ziele des Schulunterrichts. Sie bestehen, so die Autoren, vor allem in der besseren Demokratiefähigkeit der Lernenden durch die selbstständige, kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart. Gleichzeitig müssen die Lernenden fähig sein, die gewonnenen Informationen zu verknüpfen, sie zu einer begründeten Interpretation zusammenzufügen und als plausible Schlussfolgerung oder Argumentation zu formulieren (Bertram, 2012; Bracke et al., 2018; Lee & Chapman, 2019; Wineburg, 2018).

Synthese: Historisches Verstehen

Die oben beschriebenen Strategien und Begriffe als Strukturierung und Inhaltsträger konstituieren die fachspezifischen Elemente, die zum Verstehen eines historischen Phänomens oder des Handelns von Menschen in der Vergangenheit notwendig sind (Günther-Arndt, 2019; Lee, 2005b; van Drie & van Boxtel, 2008; VanSledright, 2015; Voss & Wiley, 1997). In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gilt es im Unterricht immer Strategien zur Analyse von Dokumenten einzusetzen, welche in Zusammenhang gesetzt werden mit der begrifflichen Erschließung eines Inhalts. Dabei kann zwischen transferierbaren inhaltsstrukturierenden Begriffen als Deutungsmuster und kontextabhängigen, inhaltsbezogenen Begriffen unterschieden werden. Letztere gilt es zunächst festzustellen, aufzubauen, zu verknüpfen und zu flexibilisieren. Zueinander in Relation gebracht, ergeben diese Elemente ein entsprechendes semantisches Netzwerk über einen historischen Sachverhalt.

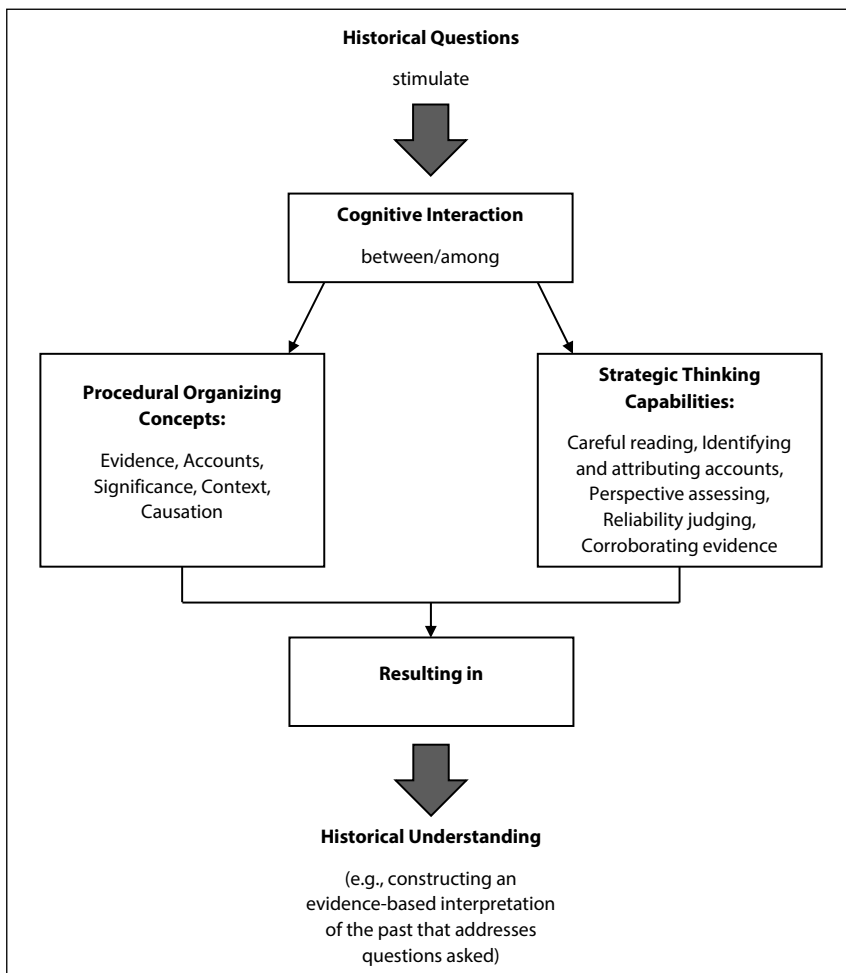


Abbildung 4: Historical understanding nach VanSledright (2015, S. 78)

Die Abbildung 4 zu *historical understanding* von VanSledright (2015) fasst die kognitiven Prozesse für historisches Verstehen zusammen.

Ausgehend von historischen Fragestellungen (*historical questions*) wird eine kognitive Interaktion ausgelöst. Dabei werden zur Klärung der Fragestellung evidenzbasierte Interpretationen konstruiert, welche das historische Verstehen (*historical understanding*) ausdrücken. Damit die Lernenden eine solche Interpretation konstruieren können, benötigen sie Strategiewissen (*strategic thinking capabilities*) und Deutungsmuster (*procedural organizing concepts*), um

die bedeutsamen Informationen herauszuarbeiten und die Interpretation zu strukturieren.

Erst wenn das Verstehen durch fachlich adäquate epistemologische Überzeugungen in Form der konzeptionellen Deutungsmuster und Operationen strukturiert wird, ist auch ein Transfer derselben als Strukturierung und Operationen auf variable Situationen möglich (Carretero & Lee, 2014; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017). Schließlich handelt es sich dabei um kontextunabhängige mentale Repräsentationen, die für jede Auseinandersetzung mit Geschichte „erkannt“ werden sollten. Erst dadurch kann inhaltsbezogenes Begriffswissen in Bezug auf einen historischen Sachverhalt entlang fachlich adäquater Strukturen aufgebaut und semantische Netzwerke angereichert werden (Erickson, 2007; Günther-Arndt, 2003, 2019; Renkl, 2008; Stoel et al., 2015; Wineburg, 1998). Verstehen ist dann das aktive Verfügenkönnen über und Abrufen von entsprechenden adäquaten semantischen Netzwerken in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (Aebli, 1980; Edelman & Wittmann, 2012; Renkl, 2008). Von Transfer und Anwenden kann dann gesprochen werden, wenn in neuen Situationen bekannte Strukturen erkannt werden. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass „Neues“ nur mittels bereits vorhandener Repräsentationen erfasst werden kann. Dies wiederum hängt stark davon ab, ob Individuen Ähnlichkeiten zwischen neuen und abrufbaren mentalen Repräsentationen in Bezug auf Kontext und Situation ausmachen können (Edelman & Wittmann, 2012; Hiebert & Carpenter, 1992; Renkl, 1996). Vorwissen spielt folglich beim Wissensaufbau immer eine zentrale Rolle. Als Ansatz mit dem Fokus verständnisorientiertes Lernen aufbauend auf Präkonzepten in Form von Begriffen und prozeduralem Wissen soll anschließend *conceptual change* eingeführt und für das Lernen in Geschichte dargestellt werden.

3.4 Lernen im Geschichtsunterricht als Konzeptanreicherung

3.4.1 Allgemeiner Ansatz der Konzeptanreicherung zum Wissenserwerb und Weiterentwicklung von fachlich adäquatem Denken

Die zentrale Bedeutung von Begriffen und Konzepten für das Lernen verdeutlicht Murphys (2004) Definition (vgl. auch Kapitel 2.4). Er hält fest, dass ohne Konzepte in Form von Schemata, in denen sich Alltagserfahrungen und Erkenntnisse einbetten lassen, keine Erinnerung entsteht sowie kein Lernen stattfinden kann. Damit wäre ein Mensch auch in seiner Handlungsfähigkeit eingeschränkt (Murphy, 2004). Diese Definition liefert die Basis von *conceptual*

change oder Konzeptwandel-Ansätzen. Duit und Treagust (2003) liefern einen kurzen historischen Abriss der Entstehung von Konzeptwandel und ein Rahmenmodell für den naturwissenschaftlichen Unterricht (Möller, 2007). Fachun-spezifisch gefasst definieren Murphy und Mason (2006) Lernen als Konzeptwandel, als konzeptionelle Revision. Entscheidend ist in diesem Ansatz gemäß Vosniadou (1994), dass davon ausgegangen wird, dass die Lernenden in einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen bereits über Konzepte, sogenannte Präkonzepte, verfügen. Lernen mittels Konzeptwandel verlangt eine aktive Umstrukturierung von bereits vorhandenen, wenig elaborierten semantischen Netzwerken, die in Bezug auf ein beobachtetes Objekt oder wahrgenommene Informationen erstellt wurden. Es soll dabei nicht von einem plötzlichen Wechsel ausgegangen werden, ein Hauptkritikpunkt an älteren Ansätzen von Konzeptwandel von z.B. Posner, Strike, Hewson und Gertzog (1982), sondern von einer graduellen Entwicklung hin zu einem vertiefteren, ausdifferenzierteren Begriffsverständnis und fachlich elaborierteren semantischen Netzwerken (Carey, 1992, 2011; Hewson & Hewson, 1992). Dieser Prozess wird als Konzeptanreicherung bezeichnet (Carey, 1992, 2011).

Beim Lernen durch Konzeptanreicherung wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits über elaborierte semantische Netzwerke verfügen, die fachspezifisch angereichert werden (Carey, 1992, 2011). Diese Netzwerke werden strukturiert von subjektiven theorieähnlichen Überzeugungen. Diese noch wenig fachlich elaborierten Netzwerke werden im Folgenden mit Bezug auf Vorwissen zu Unterrichtsinhalten als Präkonzepte bezeichnet (Möller, 2019). Die theorieförmigen Strukturen ihrerseits sind wiederum eingebettet in übergeordnete Rahmentheorien (*framework theories*). Gemäß Carey (1985) sind „theories the causal link between concepts; the stronger the link, the better the knowledge“ (zit. n. Rodriguez-Moneo & Lopez 2017, S. 472). Diese Rahmentheorien verknüpfen und strukturieren semantische Netzwerke bestehend aus verschiedenen Begriffen und Kategorien unterschiedlicher Abstraktionsgrade. Jedoch können die Lernenden nicht aktiv darüber verfügen (verbalisieren), sie lassen sich aber als quasilogische Strukturen rekonstruieren (Vosniadou, Ioanides, Dimitrakopoulou & Papademetriou, 2001). Die Rahmentheorien werden geprägt von epistemologischen Überzeugungen (*beliefs*) über die Beschaffenheit eines fachspezifischen Wissens und von ontologischen Vorannahmen (*ontological presuppositions*) als Vorannahmen aus soziokulturellen Erfahrungen bezüglich der wahrgenommenen Informationen (Carey, 1992; Murphy & Mason, 2006). Außerdem sind diese Überzeugungen immer kontextbezogen und stellen fluide Konstrukte dar je nach Emotionen und Motivation (Hofer & Pintrich,

1997). Überzeugungen können folglich nicht als stabile Charaktereigenschaften einer Person betrachtet werden und sie lassen sich in ihrer domänenspezifischen epistemologischen Ausprägung von naiv bis elaboriert unterscheiden (Klopp & Stark, 2016). Durch die Wandelbarkeit der als Rahmentheorien fungierenden ontologischen und epistemologischen Überzeugungen wird angenommen, dass sich diese durch einen Lernprozess zu fachlich adäquateren Überzeugungen entwickeln lassen und dadurch bereits vorhandene Wissensstrukturen angereichert werden.

Lernen im Ansatz der Konzeptanreicherung wird auf Basis kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorie als aktiver Wissensaufbau der Lernenden verstanden (Aebli, 1983; Möller, 2019; Murphy & Mason, 2006; Piaget, 1975). Den Ausgangspunkt für das Lernen bilden die oben aufgeführten Präkonzepte. Folglich gilt es, für das Lernen die strukturierenden quasilogischen Überzeugungen der auf einen Unterrichtsinhalt bezogenen Präkonzepte der Lernenden sichtbar zu machen und zu irritieren, um diese entlang fachlich adäquater Strukturen zu revidieren oder anzureichern, sofern bereits fachlich akzeptable Präkonzepte und Überzeugungen vorhanden sind (Caravita, 2001; Möller, 2019; Reusser, 2006). Den Ausgangspunkt stellt eine Unzufriedenheit mit den bereits aufgebauten Haltungen dar (Duit & Treagust, 2003). Posner et al. (1982) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *dissatisfaction* der Lernenden mit ihren Präkonzepten. Auslöser dafür ist ein kognitiver Konflikt, das heißt, die wahrgenommenen Informationen lassen sich nicht zufriedenstellend in bereits bestehende Wissensstrukturen eingliedern (Limón, 2001). Zur Konzeptanreicherung muss nun ein nachvollziehbares und verständliches (*intelligible*) Konzept erarbeitet werden, welches den Lernenden als glaubwürdig (*plausible*) erscheint und das Erklären sowie Deuten unterschiedlicher Zusammenhänge möglich macht (*fruitful*) (Duit & Treagust, 2003; Möller, 2019; Posner et al., 1982). Dabei gilt es im Gegensatz zu Posner et al. (1982) zu betonen, dass es sich um eine graduelle Anreicherung handelt. Möller (2019) spricht dabei von einem Prozess der Umstrukturierung über Zwischenvorstellungen. Außerdem bedingt die Situiertheit der Konzepte, dass zwar wissenschaftsförmige Überzeugungen einen höheren Status bei den Lernenden erlangen können, jedoch Alltagskonzepte in gewissen Kontexten weiterhin bedeutsam sind (Duit & Treagust, 2003; Hewson & Hewson, 1992).

Des Weiteren weisen Duit und Treagust (2003), Möller (2019) sowie Murphy und Mason (2006) darauf hin, dass Konzeptanreicherung zwar einen individuellen Umstrukturierungsprozess darstellt, dabei aber auch die soziokonstruktivistische Perspektive miteinbezogen werden muss. Dies weist auch eine

Metastudie von Lin, Yen, Liang, Chiu und Guo (2016) nach, die zeigte, dass insbesondere kooperatives Lernen wirksam ist für die Konzeptanreicherung. Die soziokonstruktivistische Lerntheorie basiert auf der Annahme, dass ein vertiefteres Verstehen gemäß Vygotsky (1981a) nur durch eine soziokulturelle Auseinandersetzung mit kompetenteren Personen zur Stärkung der mentalen Struktur und zur Anreicherung der semantischen Netzwerke erlangt werden kann (Murphy & Mason, 2006; Reusser, 2006; Reusser & Pauli, 2015). Durch den Austausch in einer *community of practice* (Wissensbildungsgemeinschaft) können die Lernenden neue Wissens Elemente mit bestehenden Strukturen verknüpfen, aushandeln und durch wissenschaftsähnliche Überzeugungen konstruktiv elaborieren und vertiefen (Alexander, 1997; Bruner, 1986; Reusser, 2006, 2019).

Für den fachlich adäquaten Austausch innerhalb der Wissensbildungsgemeinschaft müssen die Lernenden über fachsprachliche Mittel verfügen können (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Lave & Wenger, 1991; Prediger, Erath, Quasthoff, Heller & Vogler, 2016; Wertsch, 1991). Durch die Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt und dem Erwerb einer damit verbundenen Fachsprache ergeben sich durch die Einbettung neuer Begriffe elaboriertere semantische Netzwerke verknüpft mit fachlich adäquateren Strukturen (Möller, 2019; Vygotsky, 1981b). Dabei handelt es sich um eine Konzeptanreicherung geringerer Komplexität als in der Umstrukturierung von epistemologischen Überzeugungen (Möller, 2019; Murphy & Mason, 2006; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017). Des Weiteren können alltagsförmige Überzeugungen je nach soziokultureller Prägung durch Emotionen eine *Konzeptanreicherung* verhindern, da diese Strukturen den Lernenden möglicherweise plausibler erscheinen. Emotionen und motivationale Aspekte spielen bei der Konzeptanreicherung folglich ebenso eine wichtige Rolle (Duit & Treagust, 2003; Möller, 2019). Was bedeuten die obigen Ausführungen nun für das Lernen im Geschichtsunterricht?

3.4.2 Lernen als Verstehen von Geschichte durch Konzeptanreicherung unterschiedlicher Komplexität

Im Folgenden wird Lernen im Geschichtsunterricht als Konzeptanreicherung entlang der obigen allgemeinen Ausführungen ausformuliert. Mit Bezug auf den Geschichtsunterricht betonen Caravita und Halldén (1994), dass es nicht das Ziel von schulischem Geschichtsunterricht sein kann, dass die Lernenden an fachwissenschaftlichem Konzeptgebrauch gemessen werden sollen. Konzeptionelle Entwicklung bedeutet eine adäquate, fachliche Kriterien erfüllende

Verwendung von Begriffen und ein erweitertes konzeptionelles und strategisches Repertoire für das Verstehen von Geschichte und der eigenen sozialen Umwelt (Caravita & Halldén, 1994; Hug, 1980; Kainulainen et al., 2019). Es gilt also fachwissenschaftsähnliche Überzeugungen zur Strukturierung semantischer Netzwerke durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aufzubauen.

Auch für das Lernen in Geschichte kann von bereits bestehenden Präkonzepten in Form von Narrativen geformt durch alltagsförmige Theorien ausgegangen werden. Den Prozess der alltäglichen Sinnbildung beschreibt die Geschichtstheorie auf soziokultureller Grundlage (vgl. Kapitel 2.1). Ricœur (1988) hält ähnliche Vorgänge wie die Ansätze zur Konzeptanreicherung für die alltägliche Sinnbildung von Individuen durch Narrativierung fest. Er unterscheidet in Anlehnung an Aristoteles drei Schritte der Sinnbildung: 1) Bereits bei Individuen vorhandene prä narrative Strukturen von narrativer Sinnbildung werden 2) refiguriert durch die eigenständige und kreative narrative Verarbeitung von Informationen, und dies geschieht 3) durch die narrative Konfiguration der heterogenen Geschehnisse in einer kohärenten Form der Geschichte als Synthese des Heterogenen (vgl. auch Rüsen, 1996; Voss & Wiley, 2006; Wertsch, 2004). Durch die alltägliche Sinnbildung als vereinfachende Informationsverarbeitung in heterogenen soziokulturellen Kontexten bestehen bei Lernenden bereits ontologische (soziokulturell-emotionale) und epistemologische Überzeugungen sowie Operationen, die Informationen im Wandel der subjektiv wahrgenommenen Zeit verarbeiten und strukturieren (Bracke et al., 2018; Bruner, 1986; Pandel, 2010; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017; Rüsen, 1996; Schöner, 2007; Voss & Wiley, 2006). Dass bereits Kinder über Sinnbildungsstrukturen verfügen können, zeigen auch ältere Lesestudien, in denen Kinder aufzeigen, wie sie kausale Verbindungen herstellen können oder moralische Urteile anhand von fiktiven Erzählungen fällen (u. a. Stein & Trabasso, 1981; Stein & Trabasso, 1982). Diesen Ansatz verfolgt auch eine narrativistische Lernpsychologie aufgrund von Geschichten (*stories*) wie u. a. bei Graesser, Olde und Klettke (2002) oder Straub (2005). Sie gehen mit Bezug auf narrative Psychologie nach Bruner (1986) davon aus, dass Geschichten (*stories*) mehrere mentale Modelle miteinander in Verbindung bringen. Daher betonen diese Ansätze die Bedeutung von Geschichten (*stories*) für das Lernen, die immer sowohl eine epistemologische als auch eine emotionale, wertende Haltungskomponente beinhalten. Folglich verfügen Lernende bereits über unterschiedliche Präkonzepte, definiert als auf Unterrichtsinhalte bezogenes Vorwissen zu Geschichte (Kölbl, 2004, 2009).

Wineburg (1996) bezeichnet die Präkonzepte aus Ontologie und Epistemologie bestehend aus naivem theorieähnlichem Wissen und Überzeugungen auch als Problem der Forschung. Der Versuch älterer Studien, die grundlegenden kognitiven Prozesse nach Piaget für das historische Lernen zu isolieren, scheiterte vor allem an diesen Störfaktoren (vgl. Ergebnisse bei Trautwein et al., 2017). Dies verdeutlicht Wineburg am Beispiel britischer Studien in den 1960er- und 1970er-Jahren, die sich an Piaget orientierten (auch Kölbl, 2009). Nichtsdestotrotz stellten diese Untersuchungen die ersten Versuche dar, psychometrisch an unterschiedliche Stufen und Prozesse von historischer Sinnbildung heranzukommen. Aus den Erkenntnissen dieser Studien haben sich die Untersuchungen des CHATA-Projekts um Lee, Ashby und Kollegen entwickelt (vgl. Kapitel 1.4), denen es gelungen ist, unterschiedliche deskriptive Progressionen als Verknüpfung epistemologischer und ontologischer Überzeugungen herauszuarbeiten. Diese zeigen sich insbesondere im Umgang der Lernenden mit *evidence* und *accounts* sowie im geäußerten Verständnis von *empathy* (Ashby et al., 1997; Chapman, 2015; Lee, 2005b; Lee et al., 1996; Lee & Shemilt, 2003, 2004; Wineburg, 1996). Auf die unterschiedlichen Einflussfaktoren von Präkonzepten soll anschließend als zentraler Ausgangspunkt für die Konzeptanreicherung ausführlicher eingegangen werden.

3.4.2.1 Herausforderung von Perspektivität: Präkonzepte in Form von ontologischen Überzeugungen

Der Prozess der alltäglichen Sinnbildung beinhaltet wichtige emotionale, wertende Komponenten als theorieförmige Überzeugungen zum Aufbau von Identität und Moralvorstellungen zur Beurteilung menschlichen Handelns (Ashby et al., 1997; Bruner, 2005; Kölbl, 2004; Körber, 2017; Pandel, 2010; Piaget, 1986). Diese emotionalen, von soziokulturellen Wertvorstellungen geprägten Überzeugungen können aber auch einen fachlich adäquaten Wissensaufbau im Geschichtsunterricht verhindern (Carretero, Castorina & Levinas, 2013; Lee & Shemilt, 2004; Zülsdorf-Kersting, 2016). Emotionen und soziokulturell geprägte Identität spielen folglich ebenfalls eine Rolle, wenn naive Theorien revidiert und auf den Alltag transferierbar sein sollen (Bracke et al., 2018; Carretero & Lee, 2014; Halldén, 1997; Kühberger, 2015; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017; Seixas, 1993b). In der Geschichtsdidaktik wird dies als besondere Herausforderung der Alterität von Gegenwart und Vergangenheit, der Perspektivenübernahme oder Empathie betrachtet. Lee und Ashby (2001) bringen dies folgendermaßen auf den Punkt (zit. nach Hartmann (2008):

„Empathy, as historical understanding, demands hard thinking on the basis of evidence. It requires students to know some history, and to be able to use that knowledge in order to explain actions and institutions. If it is to be given any sensible meaning in history, empathy is where you get when you have done the hard thinking, and produced an explanation based on the evidence you can find. It means entertaining complex ideas and seeing how they shape views of historical circumstances and goals, even when such ideas and goals may be very different from (and perhaps opposed to) our own (Lee & Ashby, 2001, S. 25).“

Im Kern geht es darum, sich in historische Personen oder Institutionen hineinzuversetzen, um ihr Handeln nachvollziehen zu können. Nach Lee und Ashby kann historisches Verstehen nur dann gelingen, wenn durch die komplexe Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven die Motivationen und Ideen von historischen Personen erklärt werden können, selbst wenn diese sich von den eigenen Überzeugungen unterscheiden oder ihnen zuwiderlaufen. Dabei sollen aber keine Sympathien aufgebaut werden (Lee, 2005b; Schöner, 2007; Van Norden, 2011). Im Gegensatz dazu stehen Gautschis (2009) Ausführungen im Bereich der Interpretationskompetenz, in denen er von Sympathie spricht. Insbesondere durch die Auseinandersetzung mit „echten“ Menschen besteht das Problem der Personifizierung ganz besonders in der Auseinandersetzung mit Perspektivität (Halldén, 1997; Lee, 1983, 2005; Seixas, 1993b; Voss & Wiley, 1997). Analog zu den Arbeiten der Forschungsgruppe aus dem *CHATA*-Projekt (vgl. Kapitel 2.4) liefern Ashby und Lee (1987) zunächst eine theoretische Konzeption von Empathie. Aus der Untersuchung von Gruppendiskussionen (ohne Versuchsleitung) mit Lernenden im Alter zwischen 11 und 18 Jahren an einer Gesamtschule in der Nähe Londons leiteten sie ein deskriptives Progressionsmodell für das Verstehen des Deutungsmusters Perspektivität ab (vgl. Tabelle 3). Dabei lassen sich zusammengefasst nach Hartmann (2008, S. 30) in Anlehnung an Ashby und Lee (1987) folgende Stufen unterscheiden:

| Level | Kurzbeschreibung |
|----------------------------------|--|
| 1. The „Divi“ Past | Historische Handlungen und Institutionen sind per se unverständlich. Menschen in der Vergangenheit werden als dumm wahrgenommen, da es ihnen an „besseren“ Handlungsalternativen mangelte, die für Menschen heute offensichtlich sind. |
| 2. Generalized Stereotypes | Stereotype Vorstellungen über Funktionen und Rollen von Menschen werden zur Erklärung von „rückständigen“ Handlungen herangezogen. |
| 3. Everyday Empathy | Die Situation von Menschen in der Vergangenheit wird ansatzweise berücksichtigt. Ausgangspunkt sind dabei heutige Vorstellungen, die auf die Vergangenheit übertragen werden. Handlungsalternativen werden auf Basis heutiger Vorstellungen entwickelt. |
| 4. Restricted Historical Empathy | Unterschiede zwischen Gegenwart und der spezifischen historischen Situation werden erkannt und analysiert. Die Analyse bleibt auf die Einzelsituation beschränkt und nimmt noch nicht den breiteren historischen Kontext in den Blick. |
| 5. Contextual Historical Empathy | Klare Differenzierung zwischen dem historisch Handelnden und einem Historiker, zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Vorstellungen, Werte, Ziele von früher werden unter Einbeziehung des historischen Kontextes rekonstruiert und von heutigen unterschieden. Implizite Motive oder versteckte Funktionen werden zur Erklärung von Handlungen in der Vergangenheit vorgeschlagen. |

Tabelle 3: Progressionen von Empathie nach Ashby & Lee (1987) (zit. nach Hartmann, 2008, S. 30)

Wiederum handelt es sich trotz unterschiedlicher Stufen nicht um ein Modell von idealtypischen Entwicklungen. Sowohl Ashby und Lee als auch Hartmann betonen vielmehr, dass der soziokulturelle Kontext der Lernenden ebenfalls den Stand des Denkens beeinflusst. Lernende können sich dabei abhängig vom historischen Inhalt auf einem unterschiedlichen Level befinden. Dies hängt davon ab, inwiefern ihnen die behandelten Inhalte bereits vertraut sind. Je nach Thema wechselt die Progression oder die Ausprägung von Empathie (vgl. Kapitel 3.6). Hartmann kritisiert, dass dieser Bereich in Bezug auf das Lernen historischen Denkens entweder zu theoretisch komplex (Körber et al., 2007) oder zu kursorisch (Gautschi, 2009; Sauer, 2006) abgehandelt wird (zu Perspektivität: Kapitel 4.3.4).

Den Einfluss soziokulturell geprägter ontologischer Überzeugungen belegen Studien zu historischen Werturteilen im Geschichtsunterricht (Bracke, Flaving, Köster & Zülsdorf-Kersting, 2019; Günther-Arndt, 2019). Dabei beziehen die Lernenden ihre Begründungen stärker aus ihrem emotional geprägten soziokulturellen Kontext als aus dem Geschichtsunterricht. So verhindern Sympathie für historische Personen, gegenwärtige Moralvorstellungen oder nationale Identität

tät die kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Wineburg (2001) bezeichnet diesen *presentism* durch Gleichsetzung von Gegenwart und Vergangenheit als Kardinalfehler bei der Kontextualisierung im Umgang mit Quellen. Er hält dies grundsätzlich für den größten Fehler bei der Interpretation von Evidenzen im Allgemeinen. Wie Emotionen und Moralvorstellungen als Teil des Vorwissens in Form von Vorurteilen produktiv für das historische Lernen genutzt werden könnten, wurde bisher kaum untersucht (Bracke et al., 2019).

3.4.2.2 Präkonzepte als epistemologische Überzeugungen und Werkzeuge der Informationsverarbeitung

Zu den Präkonzepten, die das Lernen beeinflussen, gehören ebenfalls theorieähnliche Überzeugungen gegenüber der Epistemologie von Geschichte, die eng mit der narrativen, alltäglichen Sinnbildung verknüpft ist (Lee, 2005b; Pandel, 2010; van Boxtel & van Drie, 2018a; Wertsch, 2000). Dies gilt ebenfalls für den Prozess der Verarbeitung heterogener Informationen aus dem soziokulturellen Umfeld zu homogenen Narrativen. Durch die unumgängliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensträgern im Alltag verfügen die Lernenden bereits über eine Basis von Strategien der Informationsverarbeitung.

Die Studien von Maggioni (2010) und Stoel, Logtenberg et al. (2017) konnten zeigen, dass die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden ihr *historical understanding* beeinflussen. Geschichte zu lernen bedeutet, die Vergangenheit auf eine bestimmte Art und Weise zu betrachten, die es notwendig macht, die Natur und den Status von historischem Wissen zu verstehen. Das bedeutet, so Lee (2011), dass sich Lernende auch über die Epistemologie des Fachs bewusst werden sollen. Erst wenn ein Verständnis der fachlich adäquaten epistemologischen Überzeugungen als Rahmentheorie besteht, kann auch historisches Wissen in Form von semantischen Netzwerken aus Begriffen entsprechend strukturiert werden. Er zielt also auf die Bewusstseinsmachung und auf Veränderungen auf der Ebene der Überzeugungen ab (Lee, 2011; Wineburg, 1999). Auch Kainulainen et al. (2019) betonen die Notwendigkeit dieser Veränderung der epistemologischen Überzeugungen. Sie unterscheiden zwischen zwei notwendigen *Konzeptwandeln*. Zuerst muss verstanden werden, dass Geschichte kein Abbild der Vergangenheit ist, sondern immer als eine menschliche Konstruktion entsteht. Dabei wird davon ausgegangen, dass insbesondere im Spannungsfeld des epistemologischen Verständnisses von „Geschichte als ‚wahre‘ Vergangenheit“ im Gegensatz zu „Geschichte als menschliches Konstrukt“ eine konzeptionelle Revision stattfinden kann (Kainulainen et al., 2019; Lee & Shemilt, 2003). Der zweite Schritt betrifft nun einen Konzeptwandel hin zur Entwicklung von Fachexpertise. Dabei gilt es zu verstehen, dass

Geschichte als Fachdisziplin ständig einem *Konzeptwandel* unterworfen ist. Dies ist bedingt durch die Temporalität von Geschichte, welche immer aus einer gegenwärtigen, lokalen Fragestellung entsteht und deren Begrifflichkeiten ebenfalls einem Wandel ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 2.1). Kainulainen et al. (2019) betonen, dass von Lernenden auf unteren Bildungsebenen nicht erwartet werden darf, dass sie sich dessen bewusst sind. Sie gehen davon aus, dass ein Prozess der Konzeptanreicherung im Geschichtsunterricht bereits dann geschehen kann, wenn sich die Lernenden in das unter dem ersten Konzeptwandel beschriebene Spannungsfeld begeben müssen (Kainulainen et al., 2019; Voss & Wiley, 2006). Wie lassen sich die entsprechenden epistemologischen Überzeugungen erfassen?

Aus den Untersuchungen des *CHATA*-Projekts (vgl. Kapitel 2.4) zum Umgang der Lernenden mit *evidence* (Quellen) und *accounts* (Darstellungen) ließen sich die Ausprägungen ihrer epistemologischen Überzeugungen ableiten (Ashby et al., 1997; Chapman, 2015; Lee et al., 1996; Wineburg, 1996). Diese lassen sich grob in drei Haltungen unterteilen: Geschichte als Wahrheit (*copy of the past*), Geschichte als willkürliche Zusammenstellung von Informationen (*scissor and paste*), Geschichte als kriteriengeleitetes Konstrukt (*evidence in context*) (Lee & Shemilt, 2003; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009). Präkonzepte in Form von epistemologischen Überzeugungen beeinflussen folglich auch die Art und Weise, wie Informationen im Umgang mit unterschiedlichen Dokumenten erarbeitet werden (Günther-Arndt, 2019; Lee, 2005b; Voss & Wiley, 2006). Gemäß Kainulainen et al. (2019) gilt es als ersten Schritt zu verstehen, dass Geschichte immer ein menschliches Produkt ist, das bestimmten Kriterien folgt. (Ausführlichere Beschreibung zu epistemologischen Rahmentheorien in Kapitel 6.1.2.)

Die Studie von Halldén (1994b) zeigt, wie Lehrperson und Lernende durch ein Klassengespräch (*classroom conversation*) gemeinsam eine *shared line of reasoning* etabliert haben. Durch den Austausch ist ein gemeinsames Konstrukt entstanden, was zwar nicht der Planung der Lehrperson entsprochen hat, aber nichtsdestotrotz ein Produkt eines gemeinsamen Gesprächs war. Die Nachbefragung der Lernenden zeigte ein ernüchterndes Verständnis der im Unterricht etablierten *shared lines of reasoning* dahingehend, dass die Lernenden diese in ihren Ausführungen gar nicht erwähnten. Halldén führt dies darauf zurück, dass dieses *reasoning* nicht einer soziokulturell geprägten Überzeugung der Lernenden entsprochen hat und damit bestehende semantische Netzwerke nicht erweitert oder umstrukturiert wurden. Halldén (1994b) schreibt:

„It seems likely that students turn to personification and personalization in an attempt to construct a coherent picture from the information presented them by the teacher.

When the teacher introduces data that are relevant within a structural perspective and are intended to be interpreted within that perspective, the students interpret the data in terms of their own personalized view of history.“ (S. 208)

Für den Unterricht bedeutet das gemäß Halldén (1994b), dass den Lernenden zunächst ein fachspezifischer theoretischer Rahmen zur Epistemologie des Fachs angeboten werden soll, in dem sie die Informationen anordnen können. Lernen scheitert weniger an den Präkonzepten der Lernenden, sondern vielmehr am fehlenden unterrichtlichen Angebot, das es den Lernenden ermöglichen würde, sich aktiv mit fachlich adäquaten epistemologischen Haltungen auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 4.4). Außerdem sollen sie im Umgang mit historischen Personen zwischen Empathie und Sympathie trennen können. Da es sich dabei um Veränderungen tief verwurzelter Vorstellungen handelt, kann dieser Wandel nur schrittweise und über einen längeren Zeitraum verteilt stattfinden (Halldén, 1994b; Voss & Wiley, 1997). Laut Kühberger (2015) gehört es zu einem Prozess der Enkulturation, dass dieses Alltagswissen revidiert wird durch ein Hineinwachsen in eine fachliche Kultur im Umgang mit Geschichte. Diese graduelle Konzeptanreicherung auf der epistemologischen Ebene wird gemäß Rodriguez-Moneo und Lopez (2017) häufig vergessen und ist auch komplexer als der Begriffserwerb durch Assimilation. Letzteren bezeichnen die Autorin und der Autor als sekundären Konzeptwandel. Außerdem zeigen Studien, dass Lernende je nach Anwendungssituation zwischen epistemologischen Überzeugungen wechseln können (Voss & Wiley, 1997).

Trotz der Komplexität sollen die Lernenden dabei nicht irgendwelche Meistererzählungen auswendig lernen, sondern sich „intelligentes Wissen“ in Form von nachhaltig anwendbaren Konzepten und Methoden aneignen, welches Lernende im gegenwärtigen und zukünftigen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte stärkt und handlungsfähig macht (vgl. Kapitel 2.4). Dies entspricht dem Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts als Aufbau von „intelligentem Wissen“ unter dem Einbezug von Präkonzepten, die es zu verändern und anzureichern gilt (Erickson, 2007; Renkl, 1996, 2008; Reusser, 2014b).

3.4.2.3 Zusammenfassung

Die beiden Aspekte der epistemologischen und ontologischen Präkonzepte der qualilogischen Sinnbildung aus dem Alltag stellen die größte Herausforderung für das Lernen im Geschichtsunterricht dar. Durch die gering strukturierte Wissensstruktur der Domäne wird es als schwierig betrachtet, im Geschichtsunterricht bestehende Alltagskonzepte zu fachlich adäquaten epistemologischen Überzeugungen anzureichern und zu flexibilisieren (Halldén, 1997; Havekes, van Boxtel, Coppens & Lut-

tenberg, 2017; Lee & Shemilt, 2004; Ventzke, 2012; Voss & Wiley, 2006). Dadurch erlangt vor allem der Prozess der Dokumentenanalyse eine zentrale Bedeutung, da er die Grundlage bietet für möglichst plausible Narrative, die durch argumentative schlüssige Deutungen epistemologische Überzeugungen verändern können (Alexander, 1997; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017; Wineburg, 1996).

Das *model of domain learning* von Alexander (1997, 2003) wurde von Stoel et al. (2015) fachspezifisch angepasst und bietet einen Überblick zu den Dimensionen, die bereits als Präkonzepte in Form von semantischen Netzwerken und Strategien vorliegen und fachlich adäquat entwickelt werden sollen (nachfolgende Abb. 5). Im Gegensatz zu den Kompetenzmodellen beschreibt das Modell von Stoel et al. keine Verbindung zwischen Handlungsaspekten in Form von Lernaktivitäten mit entsprechenden Kompetenzen, sondern verdeutlicht die für den Kompetenzerwerb benötigten mentalen Strukturen als Dimensionen historischer Expertise. Diese mentalen Strukturen in Form von Begriffs- und Strategiewissen sowie epistemologischen Überzeugungen und situativem Interesse gilt es in Richtung historischer Expertise weiterzuentwickeln. Als Ausdifferenzierung der mentalen Strukturen zeigt das Modell in Abbildung 5 auf, dass auch situatives Interesse das Lernen beeinflusst, was in den Kompetenzmodellen nicht ausgewiesen wird (Zülsdorf-Kersting, 2019).

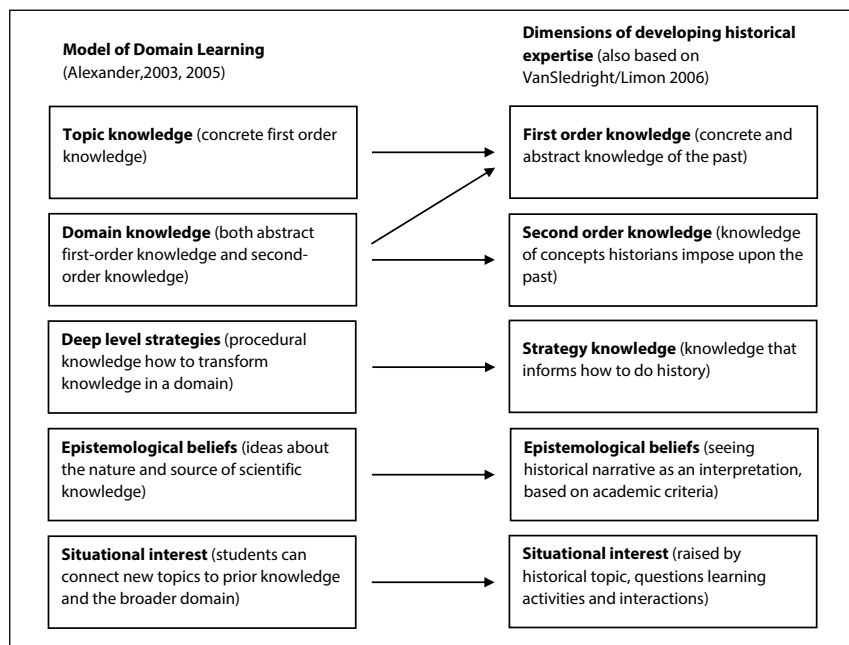


Abbildung 5: Dimensionen für die Entwicklung von historischer Expertise (Stoel et al., 2015, S. 53)

Um fachlich adäquate epistemologische Überzeugungen, Begriffswissen und Operationen aufzubauen, schlägt Kühberger (2015) vor, dass Lernen immer bei den Lebens- und Lerninteressen der Lernenden ansetzen soll. Dadurch kann auch der soziokulturelle Kontext für das Lernen miteinbezogen werden (Kölbl, 2009). Kühberger führt weiter aus, dass das Lernen historischen Denkens nicht nur im Lernen und Üben von einzelnen Elementen (Fakten, Konzepten oder Methoden) des Sinnbildungsprozesses besteht, sondern dass es zwingend eine Koppelung an eine „Verunsicherung“ oder einen kognitiven Konflikt in Form einer Konfrontation mit vorhandenen Präkonzepten als Ausgangspunkt für historisches Lernen braucht (Stoel et al., 2015; von Borries, 2015). Dies kann mit Bezug auf Lernen als Konzeptanreicherung als erster Schritt bezeichnet werden (Rodríguez-Moneo & Lopez, 2017). Der Grad und die Qualität der Auseinandersetzung werden dabei von individuellen Präkonzepten, situativem Interesse und emotionaler Betroffenheit zu Themen beeinflusst. Zunächst gilt es zu rekonstruieren oder sichtbar zu machen, wie die Lernenden vorhandene Informationen oder historische Phänomene wahrnehmen und strukturieren (Gautschi, 2009; Rodríguez-Moneo & Lopez, 2017; VanSledright, 2011; Ventzke, 2012).

Zum Wandel der epistemologischen Überzeugungen benötigen die Lernenden entsprechende Mittel in Form von Deutungsmustern zur Strukturierung der Informationen und als Wissensbausteine zur Erweiterung oder Elaboration ihrer semantischen Netzwerke (vgl. Kapitel 3.3.1). Da die historische Untersuchung und Sinnbildung als Vergangenheitsdeutung nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit Dokumenten stattfinden kann, benötigt Lernen den Aufbau von Begriffs- und Strategiewissen zur Informationsgewinnung im Untersuchungsprozess (vgl. Kapitel 3.3). Für den schrittweisen Aufbau dieser unterschiedlichen Wissensarten und fachlich adäquater epistemologischer Überzeugungen benötigen die Lernenden die Anleitung eines Experten oder einer Expertin (vgl. Kapitel 3.4). Lernen von Geschichte als individuelle Konzeptanreicherung wird begünstigt durch den Diskurs zwischen der Lehrperson und den Lernenden in der sprachlichen Auseinandersetzung mit komplexen historischen Sachverhalten oder historischen Phänomenen. Durch den sprachlichen Austausch werden gegenstandsbezogene Begriffe, welche sich je nach historischem Kontext und historischer Perspektive in ihrer Prägung verändern, inhaltlich geklärt und definiert. Gleichzeitig sollen alltagsnahe Begriffe durch die fachliche Auseinandersetzung von persönlichen Erfahrungen losgelöst und in fachlich adäquate semantische Netzwerke eingegliedert werden (Alavi, 2014; Bertram, 2012; Halldén, 1997; Hug, 1980; Sauer, 2019). Somit muss immer eine inhaltliche Annäherung an Begriffe stattfinden. Deren Inhalt sowie die Deu-

tung historischer Sachverhalte muss immer wieder von Neuem geklärt werden. Dadurch ist eine Konzeptanreicherung im Geschichtsunterricht stets immanent (Heimes, 2018; Langer-Plän & Beilner, 2006; Lee, 2005b; Rodriguez-Moneo & Lopez, 2017).

Gleichzeitig findet in einem soziokulturellen Verständnis von Lehren und Lernen der Aufbau der mentalen Strukturen von historischem Denken immer auch durch die Auseinandersetzung des Individuums innerhalb einer *Wissensbildungsgemeinschaft* (auch: *community of inquiry*) statt. Die fachlich adäquate Aushandlung plausibler Narrative kann die entsprechenden fachwissenschaftsähnlichen Denkmuster und Operationen gemeinsam aufbauen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Vergangenheit fördern (Bracke et al., 2018; Kölbl, 2004; Seixas, 1993b; Stoel, van Drie et al., 2017; van Drie & van Boxtel, 2008). VanSledright (2014) sieht die Rolle der Wissensbildungsgemeinschaft weiter darin, dass Lernende durch die eigene Konstruktion von Narrativen lernen sollen, auch Narrative ihrer Mitlernenden einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Dadurch, so der Autor, wird Geschichte zu einer ständigen Debatte oder einem ständigen Diskurs statt zu einem geschlossenen, faktenzentrierten Abarbeiten von bereits beantworteten Fragen. Folglich wird der individuelle Aufbau von historischem Denken vertieft, ausdifferenziert oder irritiert durch den aktiven Austausch mit anderen Lernenden. Diese Auseinandersetzung mit möglichen kontroversen Narrativen innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft kann im Sinne von Borries (2015) als Fortschritt hin zu plausibleren Narrativen betrachtet werden. Dazu benötigen die Lernenden auch Argumentationskompetenz, welche als solche in den Kompetenzmodellen von Gautschi (2009) und FUER (2007) nicht explizit ausgewiesen wird.

3.5 Aufbau von Argumentationskompetenz für die Aushandlung plausibler Narrative

Das Ziel des Geschichtsunterrichts soll es sein, dass Lernende selbstständig plausible, evidenzbasierte Narrative als Interpretation der aus dem Untersuchungsprozess gewonnenen Informationen unter Verwendung von Begriffen erstellen können. Für die Interpretation lassen sich in Anlehnung an Voss und Wiley (2006) zwei argumentative Prozesse unterscheiden, die miteinander verbunden ablaufen: *reasoning* als Schlussfolgerung und Problemlösen.

Beim Schlussfolgern geht es darum, Inferenzen zwischen vorherigen und neu gewonnenen Informationen zu erstellen. Dabei muss begründet werden,

wie die neu gewonnenen mit den bisherigen Informationen verknüpft werden und warum diese Folgerung in Bezug auf eine Leitfrage noch plausibler oder wahrscheinlicher ist als die bisherige. Beim Problemlösen geht es darum, aus einer Probleminduktion mögliche Antworten zu generieren, die anschließend in Bezug auf das Problem beurteilt werden. Dabei wird in Bezug auf die Qualität der vorhandenen Evidenzen, deren Brauchbarkeit und Glaubwürdigkeit sowie mithilfe des Vergleichs der verschiedenen Antwortmöglichkeiten die plausibelste Antwort ausgehandelt (Rouet, Britt, Mason & Perfetti, 1996; van Boxtel & van Drie, 2018b; Voss & Wiley, 2006). Beide Argumentationsprozesse finden sich im Kompetenzmodell von Gautschi als *Interpretationskompetenz*, bei FUER als eine Facette der *Orientierungskompetenz* oder bei Pandel (2010) als *Erzählkompetenz*. Das *Historical-Reasoning*-Modell von van Drie und van Boxtel (2008, 2018a) zeigt als Präzisierung zu den vorgenannten Modellen auf, welche Elemente aufgebaut werden müssen, damit die Lernenden basierend auf ihren Analysen schließlich Syntheseleistungen zu entwickeln vermögen.

Grundsätzlich lassen sich gemäß Chapman (2016, S. 21) in Bezug auf Megill (2007) grundlegende Aufgaben oder Strukturelemente (*tasks*) definieren (vgl. Tab. 4), die schriftliche Geschichtsdarstellungen auszeichnen:

| Task | Explanation |
|---------------|---|
| Description | <i>Describing</i> an aspect of historical reality – telling what was the case |
| Explanation | <i>Explaining why</i> a past event or phenomenon came to be |
| Evaluation | <i>Attributing meaning, value and/or significance</i> to aspects of the past |
| Justification | <i>Justifying</i> descriptive, explanatory or evaluative <i>claims</i> by supplying arguments to support them |

Tabelle 4: Strukturelemente schriftlicher Geschichtsdarstellungen (Chapman, 2016, S. 21)

Daraus geht hervor, dass die Aufgaben eins bis drei als Behauptungen (*claims*) angesehen werden, die es argumentativ zu begründen gilt. Gemäß Megill (2007) gelten alle Narrative im Geschichtsunterricht zunächst als Behauptungen, die durch Einbezug von Evidenzen zu belegen sind. Dazu benötigen die Lernenden Argumentationskompetenz als zentrales Element für die Konstruktion plausibler Narrative. Dies stellt sie vor gewisse Herausforderungen, die anschließend skizziert werden sollen.

3.5.1 Argumentationskompetenz: Mehr als Argumentieren lernen?

Gemäß Coffin (2006a, 2006b) stellt Argumentation aus linguistischer Sicht die größte Herausforderung für Lernende im Geschichtsunterricht dar. Ihre Arbeiten verdeutlichen die unterschiedlichen Entwicklungen und sprachlichen Anforderungen, welche durch unterschiedliche Niveaus der Begriffsverwendung zum Ausdruck kommen. Sie setzt die sprachliche Entwicklung der Lernenden gleich mit einer Enkulturation unterschiedlicher narrativer Formen oder Genres. Als einfachstes Genre beschreibt sie das *beschreibende Nacherzählen* von insbesondere autobiografischen Erlebnissen in chronologischer Abfolge. Dabei handelt es sich um eine naive Erzählform. Bereits komplexer in den sprachlichen Mitteln ist die Erklärung, welche eine Abkehr von Chronologie verlangt und außerdem eine entsprechende Anordnung der Informationen entlang von Ursachen und Wirkungen notwendig macht. Dadurch müssen Informationen kausal und konsequenziell verknüpft werden. Als sprachlich anspruchsvollstes Genre definiert Coffin die Argumentation, die alle Aspekte des Erklärens beinhaltet. Gleichzeitig müssen Gegenpositionen miteinbezogen und möglicherweise entkräftet oder integriert werden. Sehr ähnliche Genres definiert auch Pandel (2010), ausgehend von geschichtstheoretischen und soziokulturellen Überlegungen. Diese Genres verknüpft Coffin mit der individuellen Entwicklung in Bezug auf die Art und Weise, wie die Lernenden mit einem Inhalt umgehen.

Die obigen Ausführungen Coffins basieren auf ihren Untersuchungen, die sich mit der Komplexität der sprachlichen Mittel im Schulkontext (Lehrpläne, Schulprogramme, Lehrpersonenkommentare, Lehrmittel, Lektionspläne, Leistungsaufgaben etc.) und in schriftlichen Lernendenessays (N = ca. 1000; Alter: 11–17 Jahre) im Fach Geschichte beschäftigten. Neben den Anforderungen der Fachsprache in den unterschiedlichen Genres, vor allem bedingt durch das notwendige konzeptionelle Verständnis von Zeit, Gründen oder Wandel, bezieht Coffin auch die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz der Lernenden in ihre Untersuchung mit ein. Coffins Untersuchungen zu Unterrichtsmaterialien verdeutlichen den Anspruch und die Notwendigkeit zum Aufbau fachsprachlicher Mittel, um das Lernen zu fördern (Coffin, 2006b).

Der Aufbau einer Argumentation benötigt also den sicheren Umgang mit fachsprachlichen Mitteln sowohl zur Informationsgewinnung, deren Einordnung sowie sprachlichen Produktion (Schleppegrell, Achugar & Oteiza, 2004). Außerdem verlangen Argumentationen als Genre bestimmte Strukturmerkmale und stellen somit auch die höchsten Anforderungen an schriftliche Narrative. Im Fokus linguistischer Ansätze von Coffin oder Schleppegrell et al. (2004) steht der Aufbau von Argumentationskompetenz der Lernenden als Bildungs-

ziel per se mittels fachsprachlicher Mittel (*learning to argue*), der im Zentrum des Unterrichts stehen soll (Asterhan & Schwarz, 2016; Rapanta, Garcia-Mila & Gilibert, 2013; Schwarz & Asterhan, 2010).

Auch Mierwald und Brauch (2015) verstehen historisches Argumentieren als Form von Narrativität, die jedoch nicht nur linguistischen, sondern auch *fachinhaltlichen Qualitätsstandards* entsprechen soll (vgl. auch Barricelli, 2015). Dies bedeutet, die eigenen Deutungen der Vergangenheit durch die Auseinandersetzung mit Dokumenten zu begründen. Anhand schriftlicher Argumentationen, so Mierwald und Brauch weiter, lasse sich bei den Lernenden auch der individuelle Stand der Entwicklung des historischen Denkens aufzeigen. Zunächst leiten Mierwald und Brauch einen geschichtstheoretischen Rahmen für die Definition von „argumentativer historischer Narrativität“ ab, bevor sie für das eigene Interventionsdesign explizit an Studien von De la Paz und Monte-Sano anknüpfen (vgl. Kapitel 4.3.2). Wie lässt sich diese besondere Herausforderung der Integration von sprachlichen Strukturelementen und Narrativität bewältigen?

Trotz der Komplexität der Anforderungen, die eine fachspezifische Argumentation an die Lernenden stellt, gibt die Studie von Pontecorvo und Girardet (1993) Hinweise darauf, dass auch jüngere Lernende (N = 30, Alter 9–10 Jahre) bereits fähig sind, fachlich komplexe Fragen mittels Argumentation gemeinsam auszuhandeln. Untersucht wurden hier Audioaufnahmen von Gruppengesprächen. Die Aufnahmen wurden gemacht, nachdem die Lernenden eine Unterrichtseinheit von rund zehn Stunden mit ihrer Lehrperson zum kritischen Lesen von mehreren Dokumenten absolviert hatten. Die Lernenden der Primarstufe waren durchaus fähig, sich fachspezifische Strategien der Dokumentenanalyse anzueignen sowie diese auch schrittweise zu vertiefen. Voraussetzung dafür sind bedeutungsvolle Aufgabenstellungen sowie darauf abgestimmte Materialien und Instruktionen.

Hilliard (2013) untersuchte anhand einer Interventionsstudie mit Fallanalysen, welche Auswirkungen die Vermittlung von Strategien zur Dokumentenarbeit und von Strukturelementen einer Argumentation auf schriftliche Essays von Lernenden hat. Zusätzlich wurden die Lernenden in dialogischem Gesprächsverhalten in Gruppengesprächen unterrichtet. Die Gruppengespräche dienten als Vorbereitung der anschließenden Verschriftlichung der Essays. Die Analyse von drei Klassen (N = 122, Alter 16–18 Jahre) zeigt, dass nur bei einer Gruppe von insgesamt 13 ein dialogisches Gruppengespräch beobachtbar war, wobei bei einigen Gruppen durchaus dialogische Momente feststellbar waren. Dies lag gemäß Hilliard vor allem daran, dass die Lernenden sich nicht

auf das Argumentieren einließen, sondern ihre eigenen Argumente als die besten etablieren wollten. Als entscheidender Faktor stellt sich die Bereitschaft (*willingness*) der Lernenden heraus, sich auf das gemeinsame Argumentieren einzulassen.

Die Intervention wirkte sich dafür positiv auf die Qualität der argumentativen Essays aller Lernenden von zwei der drei Klassen aus. Dazu wurden die Essays nach leicht angepassten standardisierten Vorgaben britischer Vergleichstests entsprechend der Altersgruppe benotet. Durch die Benotung kann nicht aufgezeigt werden, worin genau sich die Essays verbesserten. Hilliard kommt zum Schluss, dass sich insbesondere die Essays derjenigen Lernenden verbesserten, deren Gruppengespräche dialogische Momente aufwiesen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Wissinger und De la Paz (2016). In ihrer experimentellen Studie in der *middle school* (Alter 11–14 Jahre) untersuchten sie, wie sich der Einsatz von kritischen Fragestellungen und Argumentations-schemata als Vorbereitung von Gruppendiskussionen auf die anschließenden schriftlichen Argumentationen der Interventionsgruppe (N = 76) im Vergleich mit einer Vergleichsgruppe (N = 75) mit herkömmlichem Geschichtsunterricht auswirkte. Die Ergebnisse zeigen, dass durch die kritischen Fragestellungen die Lernenden der Experimentalgruppe ein vertiefteres Verständnis der Kontroverse aufbauten, während die Lernenden der Vergleichsgruppe vornehmlich die Position der gelesenen Evidenzen vertraten. Dies zeigte sich sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Essays. Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass insbesondere kritische Fragestellungen zur Auseinandersetzung mit Evidenzen sowie die Diskussion in der Gruppe zu höheren Anteilen an Integration von Gegenpositionen in den Essays führte. Außerdem förderten die Argumentationsschemata auch das *historical thinking* der Lernenden, da sie eine Interpretation anhand unterschiedlicher Dokumente vornehmen sowie ihre Aussagen belegen mussten. Damit weisen sie darauf hin, dass Argumentieren eine wichtige Funktion für die Förderung von historischem Verstehen einnimmt.

3.5.2 Argumentationskompetenz: *Arguing to learn*

Das Generieren von Argumenten kann als Werkzeug für das Erreichen fachspezifischer Wissensziele, wie inhaltliches Verstehen eines historischen Sachverhalts oder Aufbau von Strategiewissen, eingesetzt werden (*argue to learn*) (u. a. De la Paz et al., 2016; Nitsche, Waldis & Gollin, 2019; Wiley & Voss, 1996; Wiley & Voss, 1999). Hilliard (2013) hält unter Bezugnahme auf Studien zu historischem Argumentieren und Denken Folgendes fest:

„Expecting History students to engage in persuasive argument is to initiate them into *Historian's apprenticeship* (Anm. MZ: eigene Hervorhebung). Research has demonstrated that students encouraged to engage in History argument have a deeper and better understanding of the subject material (De la Paz & Felton, 2010; Wineburg, 1998), particularly when they are expected to make judgements about the evidence (Wiley & Voss, 1996; 1999).“ (S. 68)

Aus der obigen Aussage von Hilliard (2013) wird deutlich, dass das Generieren von Argumentationen als Mittel zum Aufbau des historischen Denkens und zum inhaltlichen Wissenserwerb, aber auch als Output des Geschichtsunterrichts betrachtet wird (Mierwald & Brauch, 2015; Monte-Sano, 2016; Waldis & Nitsche, 2017). Dadurch unterscheiden sie sich von den linguistischen *learning-to-argue*-Ansätzen (vgl. Kapitel 3.5.1).

Die von Hilliard genannten Elemente eines *historian's apprenticeship* versuchen die Studien von De la Paz et al. (2005, 2010) mit dem Aufbau von allgemeiner Argumentationskompetenz neben fachspezifischen Strategien zu kombinieren. Dabei zeigen die Studien von De la Paz et al., dass sich insbesondere die Vermittlung von Strategien entlang von Schritten des *cognitive apprenticeship* (ausführlicher: Kapitel 4.5) positiv auf den Erwerb von fachspezifischen Lesestrategien zur Quellenanalyse auswirkte. In Erweiterung der eigenen Vorgängerstudie (2005) untersuchten De La Paz und Felton (2010) mit 160 *upper secondary students* (Alter: 16–17 Jahre) die Auswirkung expliziter Strategieinstruktion und Strukturelemente von Argumentationen anhand von vier Inputs verteilt über mehrere Monate. Das Studiendesign umfasste auch eine Kontrollgruppe mit denselben Materialien. Im Vergleich der Essays aus dem Posttest zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zeigten sich nicht nur Unterschiede bezüglich Länge und Überzeugungsgrad der Essays, sondern auch, dass die Experimentalgruppe ausführlichere Behauptungen und mehr einschränkende Gegenpositionen (*rebuttals*) formulierte als die Kontrollgruppe. Außerdem ließ sich zeigen, dass sie im Gegensatz zur Kontrollgruppe ihre Angaben aus mehreren Dokumenten bezog. De La Paz et al. (2014) replizierten die Studie mit Achtklässlerinnen und -klässlern und kamen zu ähnlichen Resultaten.

De la Paz et al. (2016) erweiterten ihre Interventionsstudien mit Ansätzen zum expliziten Unterrichten von *historical thinking* von Monte-Sano (2011). Die Autorinnen und Autoren setzten ihre Arbeit als Kombination beider Forschungsstränge fort und versuchten nun, das fachspezifische Lernen durch ein Lese- und Schreibtraining mit Achtklässlerinnen und -klässlern sichtbar zu machen. Sie konnten zeigen, dass ein einjähriges Training der Lehrpersonen (N = 22) zum

Unterrichten von Lesestrategien mittels *cognitive apprenticeship* und argumentativem Schreiben kombiniert mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien sich positiv auf die Qualität der Argumentationsqualität der Essays auswirkte. Die Lernenden aus der Interventionsgruppe (N = 645) erzielten größere Lernfortschritte bezüglich Strategiewissen als die Lernenden (N = 384) der Kontrolllehrpersonen (N = 14). Die Untersuchungen von De la Paz et al. (2014, 2016) zeigen, dass das Domänenspezifische vor allem in der Auseinandersetzung mit Dokumenten liegt. In den berichteten Untersuchungen ging es in erster Linie darum aufzuzeigen, über welche Lese- und Erschließungsstrategien die Lernenden für die Gewinnung von Informationen verfügen können. Inwiefern die Lernenden diese Informationen für die Generierung einer evidenzbasierten Argumentation nutzen, gilt es noch nachzuweisen (Wineburg & Reisman, 2019).

An die Studien von De la Paz et al. anknüpfend stellten van Boxtel und van Drie (2018b) Überlegungen zur Fachspezifik von Argumentation an. Sie betonten, dass sich die Fachlichkeit vornehmlich in der Anwendung von Strategien im Untersuchungsprozess nachweisen lässt. Gemäß van Boxtel und van Drie (2018b) unterscheidet sich der Untersuchungsprozess Geschichte von anderen Fächern insbesondere durch die Kontextualisierung der erarbeiteten Informationen. Erst die fachspezifische Anwendung von Strategien zur Dokumentenanalyse erlaubt es, Argumente zu generieren, die fachlichen Ansprüchen auch genügen können. In ihren Studien analysieren van Boxtel und van Drie (2018b) Transkriptionen von Geschichtslektionen auf komplexe Verbindungen von deklarativem, prozeduralem und konzeptionellem Wissen (insbesondere der Deutungsmuster) zur Erstellung von Argumentationen. Sie stellten fest, dass das Verständnis von Deutungsmustern und strategischem Wissen vor allem anhand von Gegenargumenten oder kritischen Rückfragen zum Ausdruck kommt.

Hinsichtlich der Fachspezifik muss angemerkt werden, dass sich Geschichte durch die sprachliche Form der Narrative als Begründung unter Verwendung sprachlicher Mittel wie Analogien, Dekompositionen oder Generierung von Szenarien nicht von anderen gering strukturierten Domänen wie Literatur oder Gesellschaftswissenschaften unterscheidet (Alexander, 1997; Blömeke et al., 2011; Megill, 2007; Voss & Wiley, 2006). Außerdem zeigen auch die obigen Ausführungen, dass vor jeder Argumentation eine fachspezifische Analyse stattfindet. Dies stellt die notwendige Basis für die daran anknüpfende Argumentation dar (Rapanta et al., 2013). Des Weiteren zeigen die qualitativen Ansätze von van Boxtel und van Drie (2018b) sowie die Arbeiten von De la Paz et al., dass es eine überfachliche Basis für die Argumentationsstruktur gibt: Toulmins (2003) Beschreibung der strukturellen Elemente einer Argumentation.

3.5.3 Strukturelemente von Argumentationen

Toulmins Struktur eignet sich aufgrund ihrer fachunspezifischen Elemente als Rahmen für die fachspezifische Ausdifferenzierung. Gronostay (2019) übersetzt die sechs Elemente Toulmins (2003) wie folgt:

„Die Konklusion ist eine strittige Behauptung, deren Gültigkeit begründet werden soll. Das Datum ist eine Tatsache, die als Begründung der Konklusion herangezogen wird. Die Schlussregel ist eine Regel, welche die Beziehung zwischen Datum und Konklusion herstellt. Die Stützung wiederum begründet die Zulässigkeit der Schlussregel. Bei dem Qualifikator handelt es sich um einen Modaloperator, der angibt, wie wahrscheinlich die Konklusion ist (z. B. ‚vielleicht‘ oder ‚immer‘). Die Ausnahmebedingung bezieht sich auf Umstände, die den Geltungsbereich der Argumentation begrenzen.“ (S. 43)

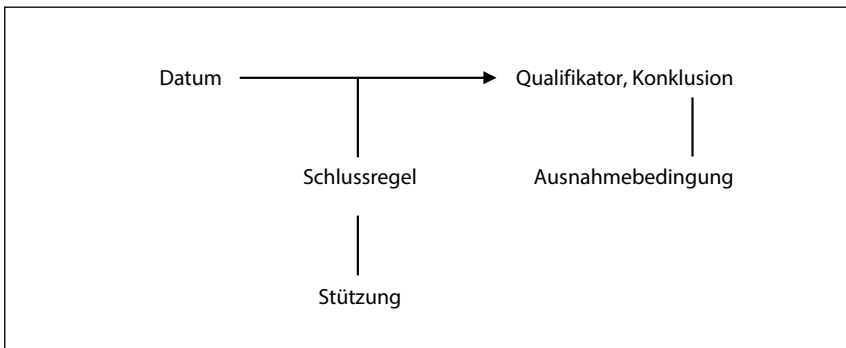


Abbildung 6: Argumentationsschema nach Toulmin (2003, S. 94)

Dabei stehen die Elemente nicht isoliert oder als schrittweise zu durchlaufender Prozess nebeneinander, sondern sind durch Begründungsbeziehungen miteinander verbunden (vgl. Abb. 6). Zwingend vorhanden muss die oberste Achse aus Datum und Konklusion sein. Die Bezeichnungen stehen außerdem für die Funktion der Elemente innerhalb der Argumentation. Alle Elemente dienen der Begründung der Konklusion als der diskutierbaren Aussage. Gronostay (2019, S. 44 ff.) zeigt auf, dass dieses Schema für mündliche Argumentationen unzureichend ist. Dies liegt gemäß der Autorin vor allem daran, dass die Elemente aus Toulmins Schema wegen ihrer *Multifunktionalität*, z.B. kann eine Faktanaussage selbst bereits eine begründungsbedürftige These sein, und des hohen Grads an *Implizitheit* mündlicher Diskurse kaum auftreten. Häufig wird davon ausgegangen, dass Wissensbestände einem Gegenüber bekannt sind. Deshalb wird sehr häufig auf die Nennung einer Schlussregel verzichtet.

Als dritten Unterschied führt Gronostay aus, dass *Argumentationsstränge parallel* vorkommen können, wie z.B. Pro- und Kontra-Argumente. All diese Aspekte lassen sich methodisch nicht im Modell Toulmins zuordnen. Außerdem zeichnen sich mündliche Diskurse vor allem durch ihre *Transaktivität* aus. Damit ist die Möglichkeit gemeint, in Klassengesprächen auf Argumente in irgendeiner Form mittels Opposition oder Zustimmung direkt Stellung zu nehmen. Diese Stellungnahme wiederum fordert weitere Reaktionen ein. Beobachtbare Transaktivität wird mit Bezug auf soziokonstruktivistische Lerntheorien als Indiz für vertiefte Lernprozesse gewertet (Felton, Garcia-Mila, Villarroel & Gilabert, 2015; Felton & Kuhn, 2001; Kuhn & Udell, 2003; Osborne, Erduran & Simon, 2004).

Im Gegensatz zu Naturwissenschaften oder Mathematik geht es bei Argumentation im Geschichtsunterricht um plausible narrative Folgerungen und Erklärungen als Wirklichkeit, nicht um experimentell überprüfte und mathematisch gesicherte „Wahrheit“. Je nach Inhalt und Thema wirken sich dann die epistemologischen Überzeugungen, der Einfluss von Empathie und damit verbunden auch affektive Komponenten unterschiedlich nuanciert aus. Dies beeinflusst auch die Wahl der Informationen, die die Lernenden als Evidenzen überhaupt verwenden. Dabei bevorzugen sie Informationen, die ihre bereits bezogene Position bestätigen (Britt & Rouet, 2012; Poitras & Lajoie, 2014; Seixas, 1993b). Dies macht die Einschätzung der Qualität des historischen Denkens und der Argumentationen etwas schwieriger, weswegen zur Einschätzung des historischen Denkens und Verstehens eher von Ausprägungen bzw. Graduierungen gesprochen wird.

3.6 Ansätze zur Graduierung der Ausprägungen historischen Verstehens

Grundlegende Arbeit hat Körber (2007) bei der Modellierung des FUER-Kompetenzmodells geleistet, indem er von Graduierung und nicht Progressionen spricht. Diese Begriffe unterscheiden sich, so Körber, dahingehend, dass Graduierung situativ angepasste Ausprägungsniveaus einer Kompetenz ausweist, während Progression als Fortschritt definiert wird, der keine Rückschritte zulässt. In Geschichte ist dies deswegen problematisch, weil historische Sinnbildung auch geprägt ist von emotionalen Vorstellungen zu einem Thema. Dies bedeutet, dass je nach Kontext, Fallbeispiel, historischem Phänomen oder Personen unterschiedlich geprägte Präkonzepte vorhanden sind (vgl. Kapitel 3.4).

Dies kritisieren auch Lee und Shemilt (2003)?, die zwar selber Progressionen definieren, sie aber als kontextabhängige *scaffolds* oder Stufen bezeichnen. Diese dienen zur deskriptiven Erfassung des Verstehensstandes der Lernenden in Bezug auf epistemologische Überzeugungen (Lee & Shemilt, 2004) und Deutungsmuster (Chapman, 2015).

Bracke et al. (2018) modellieren historisches Lernen als Prozess, in dem die Wissensarten immer in einer analytischen und synthetischen Dimension auftreten. Innerhalb der Dimensionen führen diese durch einen Vorgang der Ausdifferenzierung, Prozeduralisierung, Vernetzung und Reflexion zu höheren Stufen historischen Denkens. Van Drie und van Boxtel (2008) unterscheiden zwischen *Beschreiben – Vergleichen – Beurteilen* von historischen Phänomenen oder dem Handeln von Menschen im Kern ihres Modells. Sie betrachten dies aber nicht als Abstufung. Diese Problematik der Abstufung schlägt sich auch nieder auf das *assessment of historical thinking* (Ercikan & Seixas, 2015a). Die Schwierigkeit liegt in der Frage der Messbarkeit unterschiedlicher Ausprägungen von Sinnbildungsprozessen entlang von fachspezifischen Merkmalen, was durch die Nähe zur alltäglichen Sinnbildung, Begriffsverwendung sowie zu überfachlichen Strategien noch erschwert wird (Trautwein et al., 2017).

Auch Ansätze zu *epistemic cognitions* unterscheiden zwischen unterschiedlichen Graden von naiven bis elaborierten *framework theories* (Barzilai & Chinn, 2018; Chinn, Rinehart & Buckland, 2014; Klopp & Stark, 2016). Sie verstehen *epistemische Kognitionen* als persönliche Epistemologie bestehend aus Überzeugungen und Wissen, mithilfe derer begründete fachspezifische Annahmen getroffen werden können. Dies lässt sich auch auf die Erfassung des historischen Denkens übertragen. Die Studien von Stoel et al. (2017, 2015) konnten in diesem Zusammenhang unterschiedlich nuancierte epistemologische Überzeugungen bei den Lernenden feststellen. Außerdem gilt es anzumerken, dass sich die epistemischen Kognitionen als Konglomerat aus Überzeugung und Wissen je nach Inhalt jederzeit verändern können; bedingt durch deren Kontextbezogenheit und die damit verbundene affektive Komponente (Klopp & Stark, 2016; ausführlicher Kapitel 6.1.2).

Körper (2007) definiert fünf Ausprägungen des historischen Denkens (S. 415 ff.): null, basal, intermediär, elaboriert, maximal, wobei sowohl null als auch die maximal denkbare Ausprägung gemäß Körper sogleich wieder wegfallen. Die Ausprägungen setzen sich zusammen aus dem Grad der Elaboriertheit im Umgang mit Wissensträgern einerseits und dem Grad der Konvention von historischem Denken. Konventionen beziehen sich grundsätzlich immer auch auf den zeitlich-räumlichen und soziokulturellen Kontext, in dem historisches Den-

ken eingeschätzt werden soll. Diese Verknüpfung ermöglicht es, die Ausprägungen je nach Kompetenzbereich und auf einen Inhalt bezogen festzulegen sowie entlang unterschiedlicher Graduierungskriterien zu definieren.

Vereinfacht lässt sich zwischen folgenden Ausprägungen historischen Denkens unterscheiden (vgl. Tab. 5):

| Niveau | Charakteristik und Konvention historischen Denkens |
|--------------------|--|
| basal | <p>Geprägt durch a-konventionelles historisches Denken als Gleichsetzung alltäglicher Sinnbildungsmuster mit fachlich adäquaten Sinnbildungsprozessen.</p> <p>Isolierter, nicht systematischer, situativ-eigener, intuitiver Umgang mit den jeweiligen Phänomenen, ohne dass Regeln und Übereinkünfte bewusst wären.</p> <p>Dabei könnte auch von Reproduktion gesprochen werden (Anderson & Krathwohl, 2001).</p> |
| intermediär | <p>Spezifische kontextbezogene Konventionen des historischen Denkens werden in idealtypischer und zur Schematisierung neigender Art und Weise beherrscht. Die Bereitschaft, sich derer adäquat, routiniert und selbstständig zu bedienen, ist ausgeprägt.</p> <p>Dabei könnte auch von Anwendung und Analyse gesprochen werden (Anderson & Krathwohl, 2001).</p> |
| elaboriert | <p>Gekennzeichnet durch das Einnehmen einer Meta-Perspektive: Es geht um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich über die Konventionen zu stellen, sie in ihrer Konventionalität, ihrem Werkzeug- und Konstruktcharakter zu erkennen, zu thematisieren, zu reflektieren, sie eventuell zu revidieren und abzuwandeln.</p> <p>Aber auch das bewusste und begründete Akzeptieren und Nutzen von spezifischen kontextbezogenen Konventionen des historischen Denkens im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte kann ein Kennzeichen des elaborierten Niveaus sein.</p> <p>Dabei könnte von höheren Kognitionen gesprochen werden, wie evaluieren und kreieren (Anderson & Krathwohl, 2001).</p> |

Tabelle 5: Vereinfachte Graduierung nach Körber (2007, S. 416 ff.)

Außerdem lassen sich Ausprägungen des historischen Denkens bezüglich der eingesetzten sprachlichen Mittel der Lernenden unterscheiden. Dies zeigt sich in Form der formellen Strukturen der Erzählgenres sowie der damit verbundenen eingesetzten (fach-)sprachlichen Mittel (vgl. Definition von Counsell & Mastin, 2015, weiter oben; Coffin, 2006; Hug, 1980; Pandel, 2010; Shemilt, 2000).

Ergänzend zu Körber kann die Begriffsmatrix von Bertram (2012) hinzugenommen werden (S. 436). Sie definiert zwei Achsen aus *substantive knowledge*

und *procedural knowledge*, die miteinander vier Bereiche einer Matrix ergeben. Diese wiederum lassen eine Einschätzung der Begriffsverwendung zu, die zwischen *generic* als alltagsförmig und *specialised* als fachlich adäquat unterscheidet. Dabei zählt sie Deutungsmuster zum *procedural knowledge*, da diese immer zur Strukturierung von Inhalten benötigt werden. Außerdem sind sie Ausdruck eines fachspezifischen Vokabulars zur spezialisierten Verknüpfung von Informationen. Ähnlich wie bei Körper lassen sich drei Niveaus feststellen, die sich in ihrer Ausprägung unterscheiden und geprägt werden von fachlichen Konventionen. Ein *elaboriertes Niveau* zeichnet sich durch entsprechende Begriffsverwendung und inhaltlich nachvollziehbares historisches Denken aus. Das *intermediäre Niveau* kann sich durch zwei unterschiedliche Merkmale auszeichnen. Einerseits durch fachlich adäquates prozedurales Vorgehen, aber unter Verwendung von Alltagsbegriffen, andererseits durch fachlich adäquate Begriffsverwendung, ohne dabei entsprechende prozedurale Schritte auszuweisen. Das *Basale* drückt sich durch die Verwendung von Alltagsbegriffen und fachlich unausgereifte prozedurale Schritte aus.

Grundsätzlich lässt sich aufgrund der theoretischen Arbeiten von Körper sowie der Progressionen der Deutungsmuster und epistemologischen Überzeugungen von unterschiedlichen Ausprägungsgraden des historischen Verstehens sprechen. Dabei gilt es integrativ Graduierungen vorzunehmen anhand der feststellbaren Operationen, inhaltsbezogenen Begriffsverwendung sowie des durch den Bezug auf die Leitfrage ausgewiesenen Verständnisses der Deutungsmuster (Chapman, 2015; Mandell, 2008; Smith et al., 2019; Trautwein et al., 2017; VanSledright, 2015). Außerdem lässt sich die Plausibilität von schriftlichen Argumentationen entlang von Strukturmerkmalen ebenso einschätzen wie deren Kohärenz in Bezug auf das narrative Genre (Chapman, 2016; De la Paz et al., 2016; Nitsche et al., 2019).

3.7 Zusammenfassung: Lernen im Geschichtsunterricht als Verstehen von Geschichte durch Konzeptanreicherung

Die Kompetenzmodelle beschreiben das Lernen historischen Denkens als Aufbau narrativer Kompetenz. Dazu gehören einerseits die Fähigkeiten und Fertigkeiten, historische Sachverhalte zu erschließen und entsprechende Operationen anzuwenden. Andererseits verlangt die fachspezifische Form des Sinnbildens im Modus des Erzählens die Synthese dieser Informationen in plausible Erzählungen. Das vertiefte Verstehen historischer Phänomene und Handeln von

Menschen lässt sich nur anhand sprachlicher Produkte in Form von Narrativen nachvollziehen. Dabei geht in den Kompetenzmodellen mehrheitlich vergessen, dass motivationale und volitionale Aspekte (v. a. auch Emotionen) eine wichtige Rolle für den Kompetenzerwerb spielen. Dazu gehören auch vorhandene Präkonzepte zur alltäglich vollzogenen Sinnbildung in der eigenen Gegenwart, die bei Individuen in ihrem soziokulturellen Umfeld aufgebaut werden. Dabei gilt es, Präkonzepte der alltäglichen Sinnbildung der Lernenden mittels fachlich gehaltvoller Frage- oder Problemstellungen zu irritieren und ein Klärungsbedürfnis eines dadurch entstandenen Konfliktes auszulösen. Durch die Auseinandersetzung ausgehend von kognitiven Konflikten können bestehende Präkonzepte zu fachlich adäquaten Strukturen der Sinnbildung weiterentwickelt und zu entsprechend fachlich elaborierteren semantischen Netzwerken angereichert werden. Diese Konzeptanreicherung betrifft sowohl Begriffe, Strategien der Informationsverarbeitung als auch epistemologische Überzeugungen.

Verständnisorientierung im Geschichtsunterricht als Aneignung von Begriffswissen, fachlich adäquaten Strategien der Informationsverarbeitung und Entwicklung fachlich geprägter epistemologischer Überzeugung verlangt einen schrittweisen Konzeptwandel bzw. eine Konzeptanreicherung hin zum Verständnis von Geschichte als menschliche Konstruktion strukturiert von Deutungsmustern. Kriteriengeleitete Analyse von Dokumenten ermöglicht es den Lernenden, Verstehenselemente in Form von Begriffen in einem historischen Kontext zu situieren, Informationen leitfragengeleitet zu erschließen, durch inhaltsunabhängige Kategorien zu strukturieren und dadurch menschliches Handeln sowie historische Phänomene unter Einbezug von Perspektivität zu interpretieren. Im Gegensatz zum Lernen der Naturwissenschaften geht es nicht um ein empirisches Erklären von Phänomenen, sondern um ein erzählendes Verstehen einer abgeschlossenen Vergangenheit aus der Gegenwart heraus (Lee, 2005b; Trautwein et al., 2017; van Boxtel & van Drie, 2018a).

Dies setzt Konzeptanreicherungen auf unterschiedlichen Ebenen voraus. Als komplexe Konzeptanreicherung gilt es, die eigenen epistemologischen Überzeugungen in Bezug auf Geschichte offenzulegen. Zusätzlich gilt es, diese epistemologischen Überzeugungen analog zur Fachwissenschaft aufgrund soziokultureller Einflüsse für jeden Inhalt immer wieder von Neuem zu rekonstruieren. Für die Volksschule reicht eine weniger komplexe Konzeptanreicherung aus. Die Lernenden sollen verstehen, dass es sich bei Geschichte um eine kriteriengeleitete Konstruktion aus Analyse und Synthese unterschiedlicher Informationsträger handelt. Diese Konstruktion setzt voraus, dass die Informationen entsprechend fachlichen Kriterien in Form von Deutungsmustern interpretiert

werden, um plausible Erzählungen zu erstellen (*historical interpretations*, Sinnbildungen, Deutungen, Urteile). Gleichzeitig wird dieses Zusammenspiel aus Analyse und Synthese geprägt von epistemologischen und affektiven Überzeugungen, in denen jede Form von historischer Sinnbildung eingebettet wird. Diese Überzeugungen gilt es zu fachlich elaborierteren Ausprägungen historischen Denkens anzureichern.

Eine weitere Konzeptanreicherung betrifft den Aufbau von Begriffen als Bausteine dieser Sinnbildungen. Begriffe können unterschiedliche Funktionen einnehmen und sich im kognitiven Abstraktionsgrad unterscheiden. Auf struktureller Ebene verbinden Begriffe als Deutungsmuster die Wissens Elemente semantischer Netzwerke. Diese Wissens Elemente werden einerseits repräsentiert durch Begriffe und Bilder zu Inhalten und andererseits durch Prozeduren der Informationsverarbeitung. Für das fachliche Lernen gilt es, inhaltsbezogene Begriffe und fachspezifische Prozeduren von personenbezogenen Alltagspräkonzepten zu trennen und im jeweiligen inhaltlichen Kontext zu klären, zu definieren und anzuwenden. Narrative Kompetenz als Ausdruck des komplexen und vertieften Verstehens von Vergangenheit entsteht im Geschichtsunterricht nur durch aktive Anwendung von Strategien und die aktive Integration von Begriffen zur Beschreibung und Erklärung historischer Ereignisse und Phänomene. Die daraus entstehenden narrativen Fragmente können im argumentativen Austausch innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft weiter elaboriert, ausgehandelt oder revidiert werden hin zu plausiblen Narrativen.

Die Ausprägung von Sinnbildung lässt sich entlang der gezeigten epistemologischen Überzeugungen sowie Prozesse des historischen Denkens von basal bis elaboriert beschreiben. Auf gleiche Weise kann auch die Kohärenz des Erzählgenres und die Entwicklung und Verwendung sprachlicher Mittel von basal bis elaboriert graduiert werden. Bedingt durch die gering strukturierte Wissenshierarchie der Domäne handelt es sich dabei nicht um stabile Progressionen, sondern um ein Amalgam aus affektiv geprägten epistemologischen Überzeugungen und situativen Kognitionen. Zusätzlich stellen der affektive inhaltliche Bezug und der soziokulturelle Kontext Bedingungsfaktoren dar für die begriffliche Verarbeitungstiefe. Je nach Anordnung der Begriffe lässt sich auch da von fachlich plausibleren und weniger plausiblen Narrativen entlang von epistemologischen Ausprägungen sprechen (Chapman, 2015; Körber, 2007). Dabei geht es nicht darum, Geschichte wie die Fachexpertinnen und -experten zu erzählen, sondern argumentativ plausible Narrative aus einer Dokumentbasis herzustellen. Dies soll sich auch außerhalb des Schulumfeldes im Umgang mit unterschiedlichen Informationsträgern im Alltag einsetzen lassen.

Lernen ist immer ein Zusammenspiel aller Wissensarten in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Wie „gut“ gelernt wird, hängt mit der Dauer der aktiven Auseinandersetzung zusammen, die auf Basis des Vorwissens in der Zone der proximalen Entwicklung der Lernenden stattgefunden hat. Um das zu optimieren und das historische Lernen zu fördern, benötigen die Lernenden entsprechende Lerngelegenheiten. Im Anschluss soll auf genau diese Lerngelegenheiten im Geschichtsunterricht eingegangen werden. Wann kann Geschichtsunterricht als „gut“ und „lernwirksam“ für das historische Denken bezeichnet werden? Welche Lerngelegenheiten sollen dazu geschaffen werden?

4. Schulischer Geschichtsunterricht als Lernkontext zum Aufbau von historischem Verstehen

Als theoretischer Rahmen für die empirische Unterrichtsforschung hat sich das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen etabliert. Diese Idee geht auf Fend (1980er, vgl. Seidel, 2014) zurück, der Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven fassbar machte. Eine Perspektive definierte er als Angebot der Lehrperson, welches die Lernenden kognitiv und motivational möglichst günstig herausfordern soll. Nur dadurch können die Lernenden die erforderlichen kognitiven Prozesse vollziehen, die ihren individuellen Voraussetzungen entsprechen. Damit wird die zweite Perspektive auf den Unterricht angesprochen, diejenige der Nutzung des Angebots durch die Lernenden in Form von beobachtbaren Lernaktivitäten (Helmke, 2015; Lipowsky, 2015). Außerdem betten die Angebots-Nutzungs-Modelle Unterricht in einen größeren systemischen Kontext ein. Dies ist insofern bedeutsam, da sich die Lernwirksamkeit von Unterricht zwar anhand der Leistung der Schülerinnen und Schüler (Produkt) feststellen lässt, aber auch weitere Effekte z.B. auf Motivation oder Interesse haben kann (Reusser & Pauli, 2010). Dies geschieht aber immer vor dem Hintergrund der im Moment vorherrschenden kontextuellen Rahmenbedingungen (Helmke, 2015; Reusser, 2008; Reusser & Pauli, 2010).

Empirische Studien, welche dieses Prozess-Produkt-Paradigma mit quantitativen statistischen Verfahren erforschen, setzen Merkmale der Unterrichtsqualität mit Outcome-Variablen wie Lernleistung oder Motivationszuwachs in Verbindung (Helmke, 2015; Seidel, 2014; Reusser & Pauli, 2010). Helmke (2015) differenziert die Perspektiven des Angebots und der Nutzung für den Unterricht weiter aus, um daraus konkrete Merkmale für die empirische Untersuchung von Unterricht in Bezug auf dessen Lernwirksamkeit festzuhalten. Die beiden Perspektiven des Angebots und der Nutzung überschneiden sich innerhalb des Unterrichts, woraus sich eine dritte Perspektive ergibt, diejenige der Interaktion zwischen Gegenstand, Lehrperson und Lernenden im Unterricht. Unterricht wird somit als Ko-Produktion verstanden, deren Lernwirksamkeit nicht ausschließlich in der Verantwortung der Lehrperson liegen soll (Helmke, 2015; Reusser, 2008).

Die Lehrperson ist zentral für die unterrichtliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Unterschiede im Professionswissen, in der Klassenführungscompetenz oder in pädagogischen Orientierungen zwischen Lehrpersonen tragen entscheidend zum Gelingen des Lernprozesses bei (Hattie, 2013). Der Unterricht stellt ein Lernangebot an die Schülerinnen und Schüler dar. Hier können die Qualität von Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtsprozess sowie die Quantität von Unterricht unterschieden werden. Die Lehrperson selbst hat dabei keinen direkten Einfluss auf die Lernergebnisse, ebensowenig wie der Unterricht selbst. Die Lehrperson beeinflusst durch Unterricht, jedoch hängt das Lernergebnis von der Wirkung der Vermittlungsprozesse auf die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler ab (Helmke, 2015). Am besten fassbar werden die Relationen auf der Unterrichtsebene anhand der Denkfigur des didaktischen Dreiecks bei Reusser (2008, S. 225). Darauf soll anschließend im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht (Kapitel 4.1) eingegangen werden. Dieses Kapitel beinhaltet außerdem Ausführungen zu Basisdimensionen von Unterrichtsqualität als Vermittlungsprozesse der Wirksamkeit von Unterricht. Diese werden anschließend um den Forschungsstand zu Unterrichtsqualität für den Geschichtsunterricht ergänzt (Kapitel 4.2). Anschließend werden diese Qualitätsmerkmale ausführlicher dargestellt. Idealerweise verarbeiten die Lernenden im Prozess des historischen Verstehens vollständige Lernzyklen des historischen Denkens. Die Phasen dieses Lernzyklus werden in Kapitel 4.3 ausgeführt. Für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der eigenen Konstruktion plausibler Narrative benötigen die Lernenden die entsprechenden Lerngelegenheiten. Diese werden ihnen von der Lehrperson bereitgestellt und erfordern von den Lernenden fachspezifische Lernaktivitäten (Kapitel 4.4). Dabei sollen sie von der Lehrperson im Unterricht im Sinne von *cognitive apprenticeship* lernprozessorientiert und adaptiv unterstützt werden (Kapitel 4.5).

4.1 Unterricht

4.1.1 Kompetenzorientierter Unterricht

Unterricht wird definiert als absichtsvolle Tätigkeit mit dem Ziel, bestimmte Lernergebnisse in Form von Outputs (kurzfristig) und Outcomes (langfristig) als Kompetenzen zu erfüllen. Diese Lernergebnisse von Unterricht bestehend aus fachlichen und überfachlichen Fertigkeiten und Wissen werden von Lehrplänen als Lernziele vorgegeben. Lehrpersonen gestalten Lerngelegenheiten entsprechend diesen Zielen angepasst auf eine heterogene Gruppe von Ler-

nenden. Sie unterstützen die Lernenden durch Impulse sowie durch ein unterstützendes Lernklima im Unterricht. Die Lernenden sollen sich auf einen Gegenstand einlassen und sich damit auseinandersetzen. In komplementären Rollen arbeiten die Lehrperson und die Lernenden innerhalb von sozialen und gegenstandsbezogenen Prozessen auf ein gemeinsam geteiltes Ziel hin (Baer, 2016; Reusser, 2009, 2014b; Seidel & Reiss, 2014).

Die Denkfigur des didaktischen Dreiecks nach Reusser (2008, S. 225) verdeutlicht, dass Unterricht immer eine soziale und individuelle Interaktion aller Beteiligten über einen Gegenstand darstellt. Obwohl diese Interaktionen asymmetrisch geprägt sind durch den Wissensvorsprung und die Rollenzuweisung der Lehrperson sowie durch die von ihr angebotene methodische und inhaltliche Gestaltung von Unterricht, beeinflussen das Vorwissen, die Aktivitäten und Aussagen der Lernenden den Unterricht ebenso (Reusser, 2006, 2009). Dies erfordert also ein ständiges Anpassen des „Angebots“ von der Lehrperson durch die Wahrnehmung und Interpretation der durch die Lernenden *gezeigten* Nutzungsaktivitäten. Gleichzeitig nutzen die Lernenden Angebote, wie es ihre aktuellen individuellen Voraussetzungen ermöglichen. Dadurch wird deutlich, dass Lehren und Lernen im Unterricht einen ständigen Prozess von intrapersonalen Aktivitäten und interpersonalen Aktionen zum Aufbau von Kompetenzen als kognitive Strukturen darstellt.

Ausgehend von Weinerts (2001) Definition wird Kompetenz als ein Konstrukt angesehen, das sowohl kognitive als auch motivational-affektive Komponenten beinhaltet. Kompetenzaufbau geschieht gemäß Weinert durch formalen Wissensaufbau im Unterricht, der durch die Auseinandersetzung mit „praxisbezogenen“ Herausforderungen weiter ausdifferenziert wird. Dadurch soll der Transfer auf unterschiedliche Problemstellungen im Alltag gelingen. Dies gelingt aber nur, wenn die Bereitschaft und der Wille vorhanden sind, sich tatsächlich mit einer Problemstellung oder dem Lernangebot auseinanderzusetzen. Zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen benötigt es entsprechende Lerngelegenheiten im Unterricht (vgl. Kapitel 4.4). Diese werden in erster Linie von der Lehrperson bereitgestellt, indem sie den Unterricht methodisch und inhaltlich zielorientiert gestaltet, den Lernprozess begleitet und überwacht (Lipowsky, 2015; Reusser, 2014b; Seidel & Reiss, 2014). Die Art und Weise, wie die Lehrpersonen diese Lerngelegenheiten gestalten, hängt von ihren professionellen Kompetenzen ab (vgl. Kapitel 6.1). Die Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch die Lernenden hängt wiederum von deren individuellen kognitiven, motivationalen und situativen Voraussetzungen ab (Kunter & Trautwein, 2013; Reusser & Pauli, 2010; Seidel & Reiss, 2014). Lernen im kompetenzorientierten

Unterricht wird gemäß kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorie verstanden als Prozesse aktiver Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, ausgehend vom Vorwissen der Lernenden mit dem Ziel, eine bestimmte Kompetenz aus fachlichem und überfachlichem Wissen und Fertigkeiten aufzubauen (Reusser, 2006, 2009; Seidel & Reiss, 2014). Durch die soziale Verfasstheit von Unterricht findet Lernen auch immer in einem soziokulturellen Kontext statt. Folglich gehören zum Lernen auch soziale Prozesse im Austausch mit anderen, die mehr oder weniger kompetent sind, was sich ebenfalls auf die Qualität des Kompetenzaufbaus auswirkt (Baer, 2016; Reusser, 2006; Reusser & Pauli, 2015). Damit die angebotenen Lerngelegenheiten auch für entsprechende Lernaktivitäten zum Kompetenzerwerb genutzt werden können, muss Unterricht bestimmte Qualitätsmerkmale aufweisen.

4.1.2 Unterrichtsqualität und Gestaltung qualitätvollen Unterrichts

Anhand der Denkfigur des didaktischen Dreiecks integrierte Reusser (2008) zwei Herangehensweisen zur Erfassung von Unterrichtsqualität. Einerseits handelt es sich sowohl um empirisch fundierte Qualitätsmerkmale *lernwirksamen* Unterrichts, andererseits um normative pädagogisch-didaktische Ansprüche an *guten* Unterricht (Berliner, 2001; Kunter & Ewald, 2016). Darauf soll kurz eingegangen werden.

Die empirische Bildungsforschung unterscheidet in Bezug auf Unterricht zwischen einer Oberflächen- bzw. Sichtstruktur, als beliebig veränderbare und sichtbare Inszenierungsformen des Unterrichts (Kunter & Trautwein, 2013; Reusser, 2008), und der Tiefenstruktur, als Interaktionsebene zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden mit dem Gegenstand (Kunter & Ewald, 2016; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020). Reusser (2008) bezeichnet letztere auch als psychologisch-didaktische Prozessqualitäten des Unterrichts. Sie gelten als entscheidender Faktor für die Lernwirksamkeit von Unterricht und somit auch für dessen Qualität. Innerhalb der Tiefenstruktur wird im Allgemeinen zwischen drei Basisdimensionen unterschieden (Gold, 2015; Helmke, 2009; Kunter & Ewald, 2016; Lipowsky & Bleck, 2019; Pianta & Hamre, 2009):

- *Effiziente Klassenführung*: Die Grundvoraussetzung für jeden lernwirksamen Unterricht, da davon im Wesentlichen abhängt, wie viel Unterrichtszeit tatsächlich optimal für das Lernen der Schülerinnen und Schüler genutzt werden kann.
- *Unterstützendes Lernklima*: Spielt vor allem für die Motivierung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden gehört ebenso dazu wie die kons-

truktive und an das individuelle Vorwissen angepasste Unterstützung der Lernenden.

- *Potenzial zur kognitiven Aktivierung*: Als Indikator für den Grad der inhaltsbezogenen kognitiven Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler ausgelöst und aufrechterhalten durch den Unterricht. Damit verbunden werden kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung. Es handelt sich um ein sehr heterogenes Konstrukt, das insbesondere von der Qualität der Lernaufgaben, der Unterrichtsgestaltung und der Gespräche abhängt.

Diese Basisdimensionen von Unterrichtsqualität sind vor allem bezüglich der Lernwirksamkeit anhand von Leistungstests durch quantitative Studien für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht empirisch gut belegt (vgl. Gold, 2015; Kunter & Ewald, 2016; Lipowsky & Bleck, 2019) und sie erweisen sich auch in Hatties (2013) Metaanalyse zu Einflussfaktoren auf den Schulerfolg als die grundlegenden Qualitätsmerkmale (Lotz & Lipowsky, 2015).

Aus fachdidaktischer Sicht gilt es die Qualitätsdimension *kognitive Aktivierung* etwas ausführlicher zu beschreiben, da insbesondere der Qualität der Aufgaben, der Interaktion zwischen den Lernenden und dem Gegenstand sowie der Lehrperson bezüglich fachlichem Lernen besonderes Potenzial zu kognitiver Aktivierung unterstellt wird (u. a. Lipowsky & Bleck, 2019; Lipowsky, Drollinger-Vetter, Klieme, Pauli & Reusser, 2018; Lotz, 2015; Pauli, Drollinger-Vetter, Hugener & Lipowsky, 2008). Kognitive Aktivierung soll nicht auf das Auslösen von kognitiven Konflikten oder die Induktion von Problemstellungen verkürzt werden, die aktuelle Grundvorstellungen, bestehende Überzeugungen oder Wissensbestände irritieren, disäquilibrieren oder übertreiben (Minnemeier, Hermkes & Mach, 2015). Im Gegensatz dazu wird kognitive Aktivierung in der vorliegenden Arbeit als eine andauernde und aufrecht erhaltene kognitive Auseinandersetzung mit einer Frage- bzw. Aufgabenstellung mit dem Ziel der Reorganisation von Wissen verstanden (Gold, 2015; Kunter & Trautwein, 2013; Lipowsky & Bleck, 2019; Renkl, 2014).

Das *kognitive Anforderungsniveau von Aufgabenstellungen* gilt als ein zentrales Merkmal kognitiver Aktivierung. Dieses lässt sich gemäß Lipowsky und Bleck (2019) anhand einer Einschätzung entlang der Bloom'schen Taxonomie feststellen (aktueller: Anderson & Krathwohl, 2001), wobei reproduktiven Aufgaben ein geringeres Potenzial zur kognitiven Aktivierung attestiert wird. Das Potenzial zur kognitiven Aktivierung kann aber nur genutzt werden, wenn die Aufgaben angepasst sind an den Vorwissenstand der Lernenden (Passung). Dadurch wird die Möglichkeit einer Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Gegenstand erhöht (Helmke, 2015; Kunter & Trautwein, 2013; Maier, Klein-

knecht, Metz & Bohl, 2010). Dabei spielt neben dem kognitiven Anforderungsniveau der Aufgabenstellung ebenso eine Rolle, wie die Lehrperson in der *Interaktion mit den Lernenden* deren Bearbeitungsprozesse unterstützt. Als besonders kognitiv aktivierende Form der Lernunterstützung gelten fachspezifisches *scaffolding* und dialogisch gestaltete Unterrichtsgespräche zur Verknüpfung von Wissens-elementen anstatt der reinen Vermittlung von Fakten (Lipowsky & Bleck, 2019; Minnameier et al., 2015; Pauli & Schmid, 2019a). Auf das Potenzial dialogischer Klassengespräche (vgl. Kapitel 5.1) sowie der kognitiven Lerngerüste (*scaffolds*; Kapitel 4.5) soll weiter hinten eingegangen werden. Weitere Aspekte zur Förderung von kognitiver Aktivierung beziehen sich vor allem auf die Aufrechterhaltung der aktiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. So führen Lipowsky et al. (2018) die Strukturiertheit der Unterrichtseinheit sowie die Präzision der Sprache und Auftragserteilung der Lehrperson ebenso als Einflussfaktoren auf (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013).

Die große Bandbreite der Merkmale, die unter dem Konstrukt „kognitive Aktivierung“ zusammengefasst wird, verdeutlicht die Schwierigkeit der Erfassung dieser Qualitätsdimension im Vergleich mit den beiden anderen, der Klassenführung und dem Lernklima (Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy & Klieme, 2014). Bisher sind vor allem mathematikdidaktische Aspekte von kognitiver Aktivierung und individueller Lernunterstützung untersucht worden, ohne dass sich eindeutige und stabil erfassbare fachspezifische Merkmale kognitiver Aktivierung ergeben haben (Lipowsky et al., 2018). Dies stellt deswegen eine Forschungslücke im Fachunterricht dar, weil gerade kognitive Aktivierung insbesondere mit dem fachlichen Lernen verknüpft ist und gemeinsam mit Klassenführung einen Indikator von besonders lernwirksamem Unterricht darstellt (Kunter & Ewald, 2016; Kyriakides et al., 2013; Seidel & Shavelson, 2007). Für die Geschichtsdidaktik fehlen entsprechende Untersuchungen weitestgehend.

Aus den obengenannten Basisdimensionen lassen sich aber nicht direkt Entscheidungen zur methodischen Gestaltung der Oberflächenstruktur ableiten (Berliner, 2005; Pauli & Schmid, 2019b). Diese wird als Oberflächenstruktur bezeichnet, da sich diese Merkmale für Außenstehende direkt im Unterricht in kurzer Zeit beobachten lassen (Kunter & Trautwein, 2013; Pauli & Schmid, 2019a; Reusser, 2008). Die Entscheidungen der Lehrpersonen zur methodischen Gestaltung orientieren sich eher an einem zweiten Ansatz zu Unterrichtsqualität aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive. Diese basiert stärker auf normativen (fach-)didaktischen Zielsetzungen und Prinzipien über „guten“ Unterricht. Hier steht stärker die Inszenierung des Unterrichts auf pädagogisch-didaktischer Grundlage im Vordergrund. Zur Oberflächenstruktur gehören

- Organisationsformen, wie Klassenunterricht, Lerngruppen oder Förderunterricht
- Methoden, wie direkte Instruktion, Projektarbeit oder offener Unterricht
- Sozialformen, wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
- Ressourcen, wie didaktisiertes Material oder Repräsentationen von Inhalten (Bild, Ton, Text etc.) (Kunter & Trautwein, 2013; Pauli & Schmid, 2019b; Reusser, 2008).

Die obigen Ausführungen und die Denkfigur des didaktischen Dreiecks verdeutlichen, dass für die Erfassung von Unterrichtsqualität sowohl empirisch belegte als auch aus pädagogisch-didaktischer Theorie abgeleitete Qualitätsmerkmale für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht durch die Lehrperson von Bedeutung sind. Für das integrative Verständnis schlagen Kunter und Ewald (2016) den Begriff des „qualitätsvollen“ Unterrichts vor, der auch im Folgenden hier verwendet werden soll.

4.2 Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht

Eine der wenigen Arbeiten zu Unterrichtsqualität im Geschichtsunterricht stellt Gautschis explorative Studie zu „gutem“ Geschichtsunterricht (2009) dar. Sie gilt als Grundlage zur Einschätzung von Unterrichtsqualität im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Bracke et al, 2018; Zülsdorf-Kersting, 2019). Er versuchte dabei zunächst theoriegeleitet und mit Bezug auf Angebots-Nutzungs-Modelle aus der Bildungswissenschaft Qualitätskriterien festzulegen, die sich auf jeden Geschichtsunterricht anwenden lassen. Entlang des didaktischen Dreiecks (Reusser, 2008, 2019) integrierte Gautschi sowohl domänenunspezifische als auch domänenspezifische Qualitätsaspekte als Merkmale „guten“ Geschichtsunterrichts. Ausgehend vom Angebots-Nutzungs-Modell definierte Gautschi fachunspezifische Merkmale einer *Prozessstruktur*, die sich aus drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität zusammensetzt. Die Basisdimensionen erweiterte er um die Dimension „Schaffung von angemessener Klarheit und Strukturiertheit“, ohne dabei auf die fachspezifischen Aspekte kognitiver Aktivierung einzugehen. Zu den Merkmalen des *Angebots* gehört neben der Gewährleistung der Prozessstruktur durch die Lehrperson die fachspezifische Komponente „Lerngegenstand“. Darunter subsumierte Gautschi alle inhaltlichen Aspekte und Medien des Geschichtsunterrichts. Als dritte Qualitätsdimension fasste er unter *Nutzung* die vier Teilbereiche seines Kompetenzmodells als fachspezifische Aktivitäten der Lernenden (Wahrnehmen, Erschließen, In-

terpretieren, Orientieren) zusammen (vgl. Kapitel 3.1.1). Letzteres ergänzte er um den Erwerb von Fachwissen im Nutzungsprozess.

Entlang der Aspekte „Lerngegenstand“, „Prozessstruktur“ und „Nutzung“ hat Gautschi insgesamt 15 Qualitätsmerkmale für Geschichtsunterricht definiert. Diese hat er wiederum in weitere Teilkategorien ausdifferenziert, anhand derer die Qualität von Geschichtsunterricht hoch inferent eingeschätzt werden kann. Anschließend wurden 41 Videos von Geschichtsunterricht unterschiedlicher Niveaus und Stufen hoch inferent eingeschätzt. Zu betonen ist, dass es Gautschi nicht um Erhebung der Lernwirksamkeit geht, sondern um eine Exploration zu Merkmalen „guten“ Geschichtsunterrichts (2009, S. 141). Fünf der 41 eingeschätzten Lektionen wurden aufgrund des Ratings von Gautschi selbst und gemäß Expertisen-Einschätzungen als „gut“ bezeichnet.

Wie ambivalent die Einschätzungsschwerpunkte von Expertinnen und Experten sein können, zeigt ein Expertisenvergleich (N = 12) zur Einschätzung der Qualität derselben videografierten Geschichtslektion. Daraus entstanden zwölf ganz unterschiedlich gelagerte Einschätzungen zu „gutem“ Geschichtsunterricht (Meyer-Hamme, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2016). Gautschis (2009) qualitative Beschreibung der als „gut“ befundenen Lektionen deutet an, dass es womöglich zwei Schlüsselfaktoren für „guten“ Geschichtsunterricht gibt, nämlich „die Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden“ aus dem Bereich „Lerngegenstand“ und „Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lerngelegenheiten“ aus dem Bereich Angebot (S. 242).

Für seine Qualitätsanalysen trennte Gautschi die Achsen des didaktischen Dreiecks strikt voneinander. Gerade diese strikten Trennungen wurden kritisiert, insbesondere die Trennung von „Nutzung“ und „Lerngegenstand“, da gerade durch die Nutzung der Gegenstand erst zum Lerngegenstand wird (Bracke et al., 2018). Insbesondere der Aspekt der „kognitiven Aktivierung“ scheint eng mit der „Nutzung“ und der Beschaffenheit der „Lerngegenstände“ verknüpft (Pahl, 2016). Dies würde eine vorausgehende fachspezifische Präzisierung nahelegen, wie es in anderen Fächern gemacht wird (Lipowsky et al., 2018; Pauli et al., 2008).

Zülsdorf-Kersting (2010) setzt für seine Modellierung von Qualitätsmerkmalen für Geschichtsunterricht an den Ausführungen Gautschis (2009) und Jeismanns (2000) an, unterscheidet jedoch in Anlehnung an Hug (1980) zwischen 1) Kategorien zur Erfassung des *historischen Denkens* als Prozess abgeleitet aus beobachtbaren unterrichtlichen Aktivitäten bezüglich fachlicher Merkmale und 2) Unterrichtsmerkmalen zur Beschreibung der *methodischen Struktur* des Geschichtsunterrichts. Ersteres unterteilte Zülsdorf-Kersting in

A) Schülervorstellung, B) Historische Frage, C) Historischer Sachverhalt, D) Historisches Sachurteil, E) Historisches Werturteil und F) Verfügen über geschichtstheoretisches und begriffliches Wissen. Insbesondere die Kategorien A) und F) liegen gemäß dem Autor quer zu den anderen Bereichen und sind abgeleitet aus Erkenntnissen der *conceptual-change*-Forschung. Diese fünf Kategorien A) bis F) zur Erfassung von Lernaktivitäten im Unterricht sind in Verbindung zu setzen mit Prozessen des historischen Denkens (vgl. Kapitel 3.7).

Die Strukturen der methodischen Gestaltung des Unterrichts lassen sich als Inszenierungsmuster des Unterrichts zusammenfassen. Obwohl diese mehrheitlich fachspezifisch sind, gehören gemäß Günther-Arndt (2007) auch fachspezifische Strukturmerkmale dazu. Diese stehen in Zusammenhang mit der „thematischen Strukturierung“ von Inhalten und unterschiedlichen Dimensionen von Inhalten, z. B. als Längsschnitt oder exemplarischer Einzelfall. Die Kategorien und Merkmale Zülsdorf-Kerstings (2010) trennen deutlicher als Gautschi zwischen Lernaktivitäten, welche auf historische Denkprozesse hinweisen, und methodischen Merkmalen der Unterrichtsstruktur. Dabei bezieht sich Zülsdorf-Kersting (2010) ausschließlich auf die fachspezifischen Merkmale von Unterrichtsqualität bestehend aus einem unterrichtlichen Angebot als Strukturmerkmal, dessen Nutzung in Form von beobachtbaren Lernaktivitäten Rückschlüsse auf den Prozess des historischen Denkens zulässt.

Weitere Modelle für die Erfassung der Qualität von Geschichtsunterricht haben Waldis (2013) und Nitsche (2015) angelehnt an das FUER-Modell abgeleitet. Wie im Modell der FUER-Gruppe um Körber et al. (2007) (vgl. Kapitel 3.1.2) geht es Waldis (2013) und Nitsche (2015) vor allem darum, Geschichtsunterricht als ständigen Prozess von Re- und De-Konstruktion unter Anwendung von Strategien der Methodenkompetenz aus den Materialien innerhalb einer sozialen Situation zu beschreiben. Sie betonen insbesondere die Prozessstruktur des Geschichtsunterrichts. Gemäß Nitsche (2015) besteht dieser Prozess aus drei Phasen: 1) Kontingenzerfahrung und Heuristik, 2) Erarbeitung und historische Darstellung und 3) Orientierung und Handeln in eigener Lebenswelt. In diesem Prozess wird das unterrichtliche Angebot der Lehrperson verarbeitet. Als Erweiterung zu Gautschi (2009) betrachtet er Lernen aus soziokonstruktivistischer Perspektive. Die Nutzung durch die Lernenden verstanden als ein Lernen historischen Denkens besteht in einem ersten Schritt in der Re- bzw. De-Konstruktion fremder Konstrukte (Quellen und Darstellungen). Dabei geht es darum, anhand fremder Wissensträger eigene Vorstellungen aufzubauen oder vorhandene Vorstellungen zu relativieren. Im zweiten Schritt wird Geschichte als Vergangenes individuell und gemeinsam (ko-)konstruiert.

Das Individuelle besteht gemäß Nitsche vor allem in selbstreflexiven Prozessen während der Konstruktion.

In einer Review zu Qualitätsmerkmalen von gutem Geschichtsunterricht kommt Zülsdorf-Kersting (2020) zum Schluss, dass die Mehrheit der Qualitätsmerkmale fachunspezifisch geprägt ist, jedoch einer fachlichen Perspektivierung bedarf, um als solche erkannt zu werden. Dabei ließen sich acht von neun Merkmalen einem fachunspezifischen Syntheseframework von Praetorius, Rogh und Kleickmann (2020) zuordnen, während das Qualitätsmerkmal „Kultivierung des Unterrichtsdiskurses“ gemäß dem Autor „querliegt“ zu den anderen Merkmalen. Die Frage nach der Lernwirksamkeit von Geschichtsunterricht steht weiterhin der Frage gegenüber, woran sich diese überhaupt festmachen lässt (Ercikan & Seixas, 2015b; Nitsche, Gollin & Waldis, 2017; Smith et al., 2019; Trautwein et al., 2017; Wineburg & Reisman, 2019).

Zusammenfassend lassen sich folgende Qualitätsmerkmale für den Geschichtsunterricht festhalten:

1. Prozessstruktur des Unterrichts: Allen Ansätzen ist gemein, dass sie vollständige Zyklen des historischen Denkens zum Aufbau narrativer Kompetenz bestehend aus Fragen oder Hypothesen, Analyse und Synthese sowie Reflexion definieren.
2. Angebot fachspezifischer Lerngelegenheiten zu a) Erwerb, Übung und Anwendung fachspezifischer Strategien in der Auseinandersetzung mit Dokumenten als Wissensträger zu historischen Sachverhalten, b) Erwerb, Übung und Anwendung von Begriffswissen bestehend aus inhaltsbezogenen Begriffen und Deutungsmustern, c) Erwerb, Übung und Anwendung von Argumentationskompetenz zur reflexiven Sinnbildung und Sinndeutung.
3. Die Lehrperson fördert den Aufbau historischen Denkens als *cognitive apprenticeship*, dabei kultiviert sie einen fachlichen Diskurs innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft im Unterricht verstanden als Kulturwerkstatt.

Auf die einzelnen Merkmale soll nun ausführlicher eingegangen werden.

4.3 Vollständige Lernzyklen historischen Denkens

In Anlehnung an die Artikulationsschemata vollständiger Lernprozesse bei Aebli (1983, 2011) und Reusser (2014a) und die Ausführungen von Pauli und Schmid (2019b) zu unterschiedlichen didaktischen Funktionen und Prozessen im Unterricht können die Formalstufen Aebli mit Bezug auf den

Geschichtsunterricht umformuliert werden. Auf der Grundlage von Aebli und Reusser (2014a) entspricht diese Unterteilung in Phasen den Lernprozessen auf Basis einer kognitiv-konstruktivistischen Didaktik, die das Lernen als aktiven Verarbeitungsprozess in den Fokus rückt. Ausgehend von Reusser (2014a) werden unterschiedliche Phasen im Lernprozess unterschieden. Aus fachdidaktischer Sicht werden diese auf pädagogisch-psychologischen Grundlagen erstellten Phasen um epistemische Funktionen zum idealtypischen vollständigen Lernzyklus historischen Denkens im Geschichtsunterricht fachdidaktisch gewendet.

Die epistemischen Funktionen leiten sich ab aus den Prozessmodellen des Lernens von historischem Denken von Gautschi (2009), Hasberg und Körber (2003) oder Nitsche (2015), die Geschichtsunterricht in unterschiedliche Phasen eines Lernzyklus historischen Verstehens unterteilen. Bezeichnungen der Phasen bestehend aus unterschiedlichen Lernaktivitäten wurden in der vorliegenden Arbeit nicht wortwörtlich von Gautschi (2009) übernommen, sondern unter Einbezug von Ausführungen zu fachdidaktischen Artikulationsformen zur Unterrichtssequenzierung angepasst (Hug, 1980; Pandel, 2013; Pandel, 2016; Van Norden, 2011). Außerdem wurden die Ausführungen zu Lernen im Geschichtsunterricht als verständnisorientierte *Konzeptanreicherung* durch Begriffs- und Operationsaufbau in Analyse- und Syntheseprozessen integriert (Kapitel 3.4). Dadurch lassen sich vier Phasen eines Lernzyklus historischen Denkens definieren, denen die entsprechenden epistemischen Funktionen zugeordnet werden können. Diese Lernphasen des historischen Denkens sollen nicht verstanden werden als eine zwingend zu durchlaufende Abfolge von Unterrichtseinheiten, sondern als Verbindung fachlicher Lernaktivitäten mit intendierten Prozessen des historischen Denkens. Im Mittelpunkt dabei stehen vier interdependente Kernelemente historischen Denkens: Konfrontation, Erschließen, Sinn bilden und Sinn reflektieren (vgl. auch Luis & Rapanta, 2020).

Dadurch entsteht ein idealtypisches Modell vollständiger Lehr-Lern-Zyklen qualitätvollen Geschichtsunterrichts (vgl. Tab. 6). Den epistemischen Funktionen der Phasen wurden entsprechende Lernaktivitäten zugeordnet. Die nachfolgend beschriebenen Aktivitäten werden sowohl als intrapersonale Denkaktivitäten als auch als interpersonale ko-konstruktive Aktivitäten aller am Unterricht Beteiligten betrachtet (vgl. Kapitel 3.4 und 4.1). Im Sinne einer *historian's apprenticeship* (vgl. Kapitel 3.5) werden die Lernaktivitäten in Verbindung gesetzt mit von der Lehrperson zu vermittelnden Prozessen historischen Denkens (ausführlicher Kapitel 4.5). Außerdem lassen sich die unterschiedlichen Phasen als Stufen hin zu einer vertieften und kognitiv anspruchsvolleren

Auseinandersetzung mit einem Gegenstand betrachten, welche im Verlauf einer thematischen Unterrichtsreihe angestrebt werden sollte.

| Reusser | Epistemische Funktion | Beschreibung der Aktivität aus Sicht der Lernenden | Vermittlung durch die Lehrperson |
|-----------------------------|-----------------------|---|---|
| Kontakt herstellen | Konfrontation | Andersartigkeit feststellen; Fragen/Vermutungen formulieren; Irritation äußern; Besonderheiten erfassen; Beobachtungen äußern; Präkonzepte abrufen, hinterfragen, offenlegen | Fragestellungen Hypothesen Erste Auslegungen |
| Aufbauen Flexibilisieren | Erschließen | Begriffe klären, definieren; Strategien der Dokumentenanalyse erwerben, üben; Sachverhalte identifizieren, beschreiben, analysieren, vergleichen, ausdifferenzieren; Informationen anordnen, strukturieren, in Beziehung setzen | Strategie der Analyse Beschreibung von Sachverhalten Begriffsaufbau |
| Konsolidieren Anwenden | Sinn bilden | Begriffe anwenden; Informationen interpretieren, deuten; Sachverhalte erklären, beurteilen, bewerten; argumentieren; Deutungsmuster anwenden | Anwendung Deutungsmuster Konstruktion narrativer Stränge als Deutung, Interpretation, Urteil |
| | Sinn reflektieren | Gegenwart reflektieren, neue Fragen aufwerfen, sich orientieren | Handlungsmöglichkeiten reflektieren |

Tabelle 6: Phasen eines vollständigen Lernzyklus historischen Denkens

Nachfolgend werden die epistemischen Funktionen weiter ausgeführt und entsprechende empirische Untersuchungen dargestellt. Dabei handelt es sich um eine theoretische Strukturierung, die sich nicht immer einhalten lässt, da die Untersuchungen mehrheitlich verschiedene Komponenten gleichzeitig miteinbezogen haben. Soweit dies möglich ist, soll anhand von Ergebnissen aus Interventionsstudien aufgezeigt werden, wie sich die Instruktion fachspezifischer Prozesse auf die Produkte der Lernenden auswirkte. Die Effekte der Interventionen wurden mehrheitlich anhand von schriftlichen Arbeiten der Lernenden untersucht. Die meisten Interventionsstudien untersuchen die Instruktion von *inquiry-based learning* durch den Einsatz von Strategien im Umgang mit Lerngegenständen (Überblick in Köster, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2019).

4.3.1 Konfrontation

Als Ausgangspunkt von Lernzyklen im konstruktivistischen Geschichtsunterricht soll Geschichte in irgendeiner Form „wahrgenommen“ werden. Nietzsche

(2015; Nitsche et al., 2019) verstärkt dieses „Wahrnehmen“ durch Irritation oder Kontingenzerfahrung als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit angelehnt am Modell des historischen Denkens von Hasberg und Körber (2003) (vgl. Kapitel 3.1.3). Dabei gilt es, zur Situierung des Lernens eine Problemstellung aus dem Alltag der Lernenden heraus zu konstruieren (Gautschi, 2009; Hug, 1980; Van Norden, 2011). Dies kritisiert von Borries (2015), denn als Ausgangspunkt für das Lernen sei eben nicht nur ein subjektiv notwendiges Orientierungsbedürfnis zu berücksichtigen, sondern es müssen immer curriculare Ziele damit verknüpft sein. Unter Einbezug von kognitivistischen Lerntheorien, die auch Hug (1980) berücksichtigte, kann dieser erste Schritt als „*Konfrontation*“ bezeichnet werden. Im Sinne von Lernen als Konzeptanreicherung soll bei den Lernenden Unzufriedenheit mit ihren Vorstellungen und Überzeugungen hervorgerufen werden. Mit Konfrontation ist hier jede kognitive Auseinandersetzung mit einem „neuen“ Inhalt gemeint. Dies lässt sich sowohl unter der Bezeichnung des „kognitiven Konflikts“ als Ausgangspunkt für das Lernen durch Irritation vorhandener Vorstellungen, Disäquilibration von Haltungen oder Konfrontation mit Perspektivität als auch als Erfassung eines interessanten Sachverhalts lehr-lern-theoretisch begründen (Kühberger, 2015; Limón, 2001; Reusser, 2006; Reusser & Pauli, 2015). Gemäß Hug (1980, S. 45) steht dieser „Akt der Begegnung“ immer am Ausgangspunkt für „Verstehen“. Durch die Auseinandersetzung mit Geschichte in der Gruppe können soziokognitive Klärungsbedürfnisse entstehen, welche zunächst als solche auch wahrgenommen werden müssen, v. a. von der Lehrperson, um diese für das Lernen nutzbar zu machen. Dabei sollen im Sinne von Reussers Lernprozessphasen (vgl. Tab. 6, oben) die Lernenden „Kontakt aufnehmen“ mit dem Gegenstand der Lektion oder der Unterrichtsreihe. Dies kommt immer einer Selektion bedeutsamer und weniger bedeutsamer Aspekte gleich, welche in Zusammenhang mit einer Fragestellung oder einem Lektionsziel steht (vgl. Kapitel 4.5).

Wie oben bereits theoretisch ausgeführt wurde, spielt Vorwissen in einer hierarchisch schwach ausgebildeten Wissenschaftsdomäne mit starken Alltags- und Umwelteinflüssen eine wichtige Rolle. Dadurch erlangt der Einstieg in den Deutungsprozess bzw. das Problemlösen im Geschichtsunterricht große Bedeutung. Poitras und Lajoie (2013) betonen: „As such, the amount of prior knowledge, interest, as well as task characteristics can all determine the types of questions asked by learners, which subsequently impacts how learners engage in historical thinking skills to formulate an answer“ (S. 226). Der Erarbeitungsprozess, der sich daraus entwickelt, wird gemäß der Autorin und dem Autor bestimmt durch die Formulierung der Aufgabenstellung, das verfügbare

Strategiewissen, aber auch durch den Willen, dieses für den Syntheseprozess einzusetzen (vgl. auch van Boxtel & van Drie, 2018a). Ganz allgemein fehlt es an empirischen Studien, die sich mit dem Einfluss affektiver Faktoren auf das historische Verstehen beschäftigen (Voss & Wiley, 2006). Dabei gilt es, die Studie von Goldberg (2013) zu erwähnen. Er untersuchte anhand von Lernenden (N = 64) aus zwei einander ablehnend gegenüberstehenden ethnischen Gruppen, inwiefern ethnische Identität die Auseinandersetzung mit historischen Quellen beeinflusste. Er konnte zeigen, dass insbesondere die Konfrontation mit der „Gegenseite“ die Lernenden anregte, die Position der eigenen Gruppe argumentativ und mittels Erschließen von Argumenten zu stärken. Dadurch setzten sie hochwertigere Strategien zur Untergrabung der Glaubwürdigkeit der Gegenseite ein. Die „Verteidigung“ der Gruppenwerte führt somit durch affektive Aktivierung der Gegenseite zu einer vertiefteren Auseinandersetzung mit Geschichte.

Eigene Fragen zu stellen, gilt in den Kompetenzmodellen (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2) als eine Hauptkomponente des Lernprozesses. Dabei treten die Lernenden nur in einen *historical problem space* ein, wenn sie sich in das Spannungsfeld ihrer Überzeugungen mit den erarbeiteten Informationen begeben müssen (Reisman, 2011). Dieses Spannungsfeld entwickelt sich auch aus einem sozio-kognitiven Klärungsbedürfnis, zu dessen Aufarbeitung Geschichte nicht mit einer wahren Vergangenheit gleichgesetzt werden kann, sondern die Lernenden mit der Konstruktivität und Intersubjektivität konfrontiert werden (Kainulainen et al., 2019; Reisman, 2015). Deshalb spielt der Einbezug von Vorwissen, das Wecken von situativem Interesse und das Nutzen von Emotionen der Lernenden eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit Geschichte (Alexander, 2003; Fina, 1978; Kühberger, 2015; Maggioni et al., 2009; Stoel, Logtenberg et al., 2017; Wertsch, 2000).

Studien

Eine der wenigen Studien, die Effekte von Konfrontationen durch unterschiedliche Dokumentarten untersuchte, war die von Logtenberg, van Boxtel und van Hout-Wolters (2011). Sie untersuchten, wie sich unterschiedliche Einstiegstexte und Anregungen zu eigenen Fragestellungen auf das Interesse der Lernenden an der Auseinandersetzung mit Geschichte auswirkten (N = 174; Alter: 16,1 Jahre). Die Stichprobe wurde in drei ungefähr gleich große Gruppen aufgeteilt, welche einen literarisch-biografischen Text, einen problematisierend-kontroversen Text oder einen einführenden Text von gleichem Umfang erhielten. Außerdem wurde das Vorwissen ebenso wie das Interesse

am Fach sowie das situative Interesse am Thema erhoben. Logtenberg et al. (2011) konnten anhand der Kodierung der Fragen der Lernenden zeigen, dass mehrheitlich Faktenfragen (64%) formuliert wurden, gefolgt von explanativen Fragen (26%). Sowohl evaluative (4%) als auch vergleichende Fragen (2%) wurden von den Lernenden kaum gestellt. Lernende, welche den literarisch-biografischen oder den problematisierend-kontroversen Text gelesen hatten, zeigten sich signifikant interessierter daran, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen als Lernende, welche den einführenden Schulbuchtext gelesen hatten. Die Autorinnen und Autoren betonen aber, dass dies möglicherweise nur auf diese beiden Texte in Bezug zu diesem Thema zutreffen mag. Außerdem zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Textsorte und der Anzahl an Fragen der Lernenden. Ein Zusammenhang konnte nachgewiesen werden zwischen dem situativen Interesse, dem inhaltsbezogenen Vorwissen der Lernenden und der Anzahl an Fragen. Lernende, die bereits über Vorwissen zu einem Thema verfügten, stellten mehr Fragen und waren interessierter am Thema als die anderen Lernenden. Außerdem steht die Anzahl, nicht aber die Qualität der Fragen in Zusammenhang mit der gewählten Textsorte.

Fina (1978) betont die Wichtigkeit des eigenen Fragens als Ausgangspunkt für die eigene individuell-bedeutsame Auseinandersetzung der Lernenden mit Geschichte. Gemäß Fina dominieren Leitfragen der Lehrperson, die meist nicht dem Erkenntnisinteresse der Lernenden gerecht werden oder dieses nicht ausreichend herausfordern. Dabei hätten gemäß Fina eigene Fragestellungen eine „Sogwirkung“ für die vertiefte Auseinandersetzung mit Geschichte. Fina (1978) untersuchte explorativ das Frageverhalten der Lernenden in der Vorbereitung von Gesprächen im historisch-politischen Unterricht. Dazu sollten Lernende unterschiedlicher Altersstufen eigene Fragen formulieren, nachdem ihnen aus einer oder mehreren Quellen vorgelesen worden war. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Lernenden, wie bei Logtenberg et al. (2011), mehrheitlich sogenannte „W-Fragen“ auf deklarativem Niveau formulierten. Weitere Studien zu diesem Bereich sind eher selten, da eigenständiges Entwerfen von Fragestellungen als sehr anspruchsvoll gilt (Levistik, 2011).

4.3.2 Erschließen – Analyse

Anschließend an die Wahrnehmung geht es darum, inhaltsbezogene Begriffe zu klären und Informationen zu erarbeiten. In der Auseinandersetzung mit Dokumenten erwerben und wenden die Lernenden die notwendigen Strategien zur Analyse von Informationsträgern aus der Vergangenheit oder über die Geschichte an. Die fachspezifische *Erschließung* von Informationen verlangt nach dem Ein-

satz von Strategien zur fachlichen Analyse. Um eine fachspezifische Untersuchung durchzuführen, benötigen die Lernenden adäquate Strategien im Umgang mit Dokumenten. Nur mittels Strategieeinsatz können die Dokumente untersucht und der Inhalt derselben bzw. die wichtigsten Aspekte des Inhalts identifiziert werden. Das ist die Basis jeder fachspezifischen Auseinandersetzung mit Geschichte. Dieser erste analytische Schritt wird häufig als taxonomisch tiefes „Reproduzieren“ oder Beschreiben eingestuft. Er setzt aber bereits voraus, dass den Lernenden klar ist, was die relevanten Informationen in Bezug auf eine Leitfrage oder Aufgabenstellung sind (Seixas, 2017). Das bedeutet in Anlehnung an Reusser, dass auch das Verständnis der inhaltsunabhängigen Begriffe (vgl. Kapitel 3.3.1) erarbeitet und flexibilisiert werden soll, damit es auf andere Inhalte angewendet werden kann (Ashby et al., 2005; Stoel et al., 2015). Außerdem wird Strategiewissen zur Analyse aufgebaut, welches sich auf jede Untersuchung eines historischen Sachverhalts anwenden lässt. In diesem Schritt gilt es durch den Einsatz dieser Strategien Inhalte immer wieder von Neuem aufzubauen und Operationen zu flexibilisieren.

Als Teil der Analyse gilt es auch, die gewonnenen Informationen zueinander in Beziehung zu setzen und entlang von Deutungsmustern zu organisieren (Britt & Rouet, 2012; Günther-Arndt, 2019; Hug, 1980; VanSledright & Limón, 2006). Für van Drie und van Boxtel (2008) gehört die explizite Arbeit mit den Deutungsmustern auch zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Die Deutungsmuster definieren nämlich, welche Art von Information die Lernenden suchen sollen. Die einzelnen Deutungsmuster lassen sich weiter ausdifferenzieren (z.B. Ursachen in unterschiedlichen Kategorien wie Wirtschaft, Gesellschaft, Politik). Dadurch können fehlende Informationen festgestellt oder auch die Zuverlässigkeit von Aussagen evaluiert werden. Erst durch diese Verknüpfung von Information mit Struktur können vollständigere semantische Netzwerke entstehen, die zu einem vertiefteren Verstehen und Lernen eines fachlichen Inhalts führen (Britt & Rouet, 2012; Wiley & Voss, 2000). Eine ausführliche Übersicht zu den Strategien für den Untersuchungsprozess liefern Poitras und Lajoie (2013) (v. a. Modell S. 218; Kapitel 3.3.2). Sie gehen von einer individuellen, selbstregulierten Auseinandersetzung mit Evidenzen aus. Im Gegensatz zu anderen Modellen zum fachspezifischen Untersuchungsprozess (Stoel et al., 2015; Voet & de Wever, 2017) betonen Poitras und Lajoie (2013) die Bedeutung von metakognitivem Wissen für das Monitoring des eigenen Lernprozesses vor allem auch während der Arbeit mit Evidenzen. So gehört es eben auch zum Fach Geschichte, dass Lernende mögliche Informationslücken in ihren Narrativen selbstständig erkennen, möglicherweise Texte nochmals lesen müssen oder Urteile über den eigenen Wissensstand äußern.

Die wenigen Interventionsstudien zum Geschichtsunterricht fokussieren vor allem das explizite Unterrichten von Operationen oder *strategies* in der Arbeit mit Dokumenten und die Effekte davon auf schriftliche Produkte der Lernenden (Bracke et al., 2019; Nokes, 2017b; van Hover & Hicks, 2018). Dabei zeigen die Studien von De la Paz et al., dass sich insbesondere die explizite Strategieinstruktion entlang von Schritten des *cognitive apprenticeship* positiv auf den Erwerb von fachspezifischen Lesestrategien zur Quellenanalyse auswirkte (vgl. Kapitel 3.5.2). Insbesondere die Studie von De la Paz et al. (2016) erweiterte ihre Interventionsstudien zu argumentativem Schreiben mit Ansätzen zur Vermittlung von *historical thinking* gemäß Monte-Sano (2011). Die Untersuchung versuchte, das fachspezifische Lernen von Achtklässlern bezüglich Strategiewissen durch ein Lese- und Schreibtraining sichtbar zu machen. Sie konnten zeigen, dass ein einjähriges Training der Lehrpersonen (N = 22) zum expliziten Unterrichten von Lesestrategien und argumentativem Schreiben kombiniert mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien sich positiv auf die Argumentationsqualität der Essays auswirkte. Die Lernenden (N = 645) der Interventionslehrpersonen erzielten größere Lernfortschritte bezüglich Strategiewissen als die Lernenden (N = 384) der Kontrolllehrpersonen (N = 14). Für das Training stellten De la Paz et al. ein Angebot aus Lernumgebungen zusammen, die mehrere Dokumente enthielten und sich an zentralen historischen Leitfragen orientierten.

Nokes, Dole und Hacker (2007) knüpften an die Studie von De la Paz (2005) an, untersuchten aber zusätzlich, inwiefern sich Essays von Highschool-Studierenden (N = 200; Alter: 16–17 Jahre) durch unterschiedliche Interventionen inhaltlich und in ihrem argumentativen Überzeugungsgrad veränderten. Zunächst wurden die Interventionsgruppen aufgeteilt in eine Gruppe mit mehreren Lerngegenständen und in eine andere mit nur einem Schulbuchtext. Außerdem wurden diese Gruppen weiter unterteilt in eine Gruppe mit expliziter Instruktion von Strategien nach Wineburg (1991) und eine Gruppe mit Fokus auf Inhaltsvermittlung. Die Ergebnisse zeigen, dass in Bezug auf die Wiedergabe von Inhalten die Gruppe mit mehreren Lerngegenständen und Inhaltsvermittlung am meisten gelernt hat, gefolgt von der Gruppe mit mehreren Lerngegenständen und explizitem Strategietraining. In Bezug auf den Effekt des expliziten Strategietrainings auf die Essays konnte nicht gezeigt werden, inwiefern sich durch die Strategieintervention auch der Überzeugungsgrad der Essays erhöhte.

Britt und Aglinskas (2002) forderten in ihrer Studie Lernende der Highschool (N = 49; Alter: 16–17 Jahre) und *undergraduate* Studierende (N = 60) dazu auf, mehrere historische Dokumente zu lesen und zu analysieren. Dabei wurde die Gruppe der Lernenden der Highschool aufgeteilt in eine Gruppe

ohne Intervention zu Strategien (N = 25) gemäß Wineburg (1991) und eine Gruppe mit Intervention (N = 24). Sie konnten zeigen, dass insbesondere die Lernenden sowie die Studierenden ohne Intervention Schwierigkeiten hatten, zentrale Aspekte der Quellen zu erkennen und zu analysieren. Aufgrund der Ergebnisse stellten Britt und Aglinskas (2002) ein Computerprogramm namens *Sorcerer's apprentice* zusammen, das sich an Schritten des *cognitive apprenticeship* orientierte. Sie untersuchten die Lernwirksamkeit des Programms mittels zweier Interventionsstudien mit einer Interventionsgruppe (N = 18) und einer Kontrollgruppe (N = 26) bestehend aus Lernenden der Highschool. Die Posttest-Ergebnisse zeigen auf, dass die Interventionsgruppe bei der Identifizierung von Informationen aus den Quellen und beim Beantworten von quellenbezogenen Fragen unter Anwendung der Strategien Wineburgs signifikant besser abschnitt als die Kontrollgruppe. Diese Ergebnisse bestätigen auch die Studien von Poitras und Lajoie (2013).

Pickles (2015) untersuchte mittels der Methode des Lauten Denkens (N = 38) und anhand von schriftlichen Antworten zu einer Aufgabe (N = 126), wie Lernende der Sekundarstufe (N = 80: Alter 16–18 Jahre; N = 84: 12–14 Jahre) ihr historisches Faktenwissen nutzen, um Schlüsse aus Quellen zu ziehen, und inwiefern sich ihr Verständnis des Konzepts *evidence* auf den Einsatz dieses Wissens auswirkt. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende sehr unterschiedliche Arten von Lesestrategien (Glaubwürdigkeit, Quellenlage, Art der Quelle, Absicht des Verfassers) einsetzen konnten, jedoch kaum Bezüge zum Kontext (Motive und Zeitpunkt) herstellten. Außerdem verglichen die Lernenden die Dokumente kaum miteinander, identifizierten meist nur einen Aspekt und gingen diesem nur oberflächlich nach. Pickles kommt zum Schluss, dass Lernende keine Verknüpfungen zwischen Faktenwissen und Strategien der Analyse herstellen können. Dazu benötigen sie das explizite Unterrichten dieser Strategien in Zusammenhang mit dem Aufbau des Verstehens von Geschichte als Konstruktion aus Dokumenten.

Martens (2010) wiederum hat mit qualitativ rekonstruktiven Verfahren untersucht, wie Lernende unterschiedlicher Jahrgänge (8. bis 12. Klasse) und in unterschiedlichen Leistungsniveaus (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) mit widersprüchlichen Darstellungen von Geschichte umgehen. Gleichzeitig versuchte er zu rekonstruieren, welches konzeptionelle Verständnis Lernende von Quellen und Darstellungen haben. Diese Unterscheidung scheint für die Lernenden eine erhebliche erkenntnistheoretische Herausforderung darzustellen, auf die sie mit dem Versuch einer Vereinseitigung (nur eine Darstellung kann richtig sein) oder einer Harmonisierung (die Darstellungen beziehen sich

auf unterschiedliche Aspekte eines Themas) reagieren. Martens kommt außerdem zum Schluss, dass die Lernenden vom Konzept der „Quelle“ eine weniger klare erkenntnistheoretische Vorstellung haben als vom Konzept der „Darstellung“. Dies beeinflusst, welche Informationen aus welcher Dokumentart die Lernenden zur eigenen Sinnbildung hinzuziehen.

4.3.3 Sinn bilden – Synthese

Die nun erschlossenen Informationen gilt es auf eine Leitfrage oder Problemstellung bezogen zusammenzusetzen, Inferenzen herzustellen, zu deuten, Folgerungen zu tätigen, Schlüsse zu ziehen oder Aussagen zu kontrastieren. Dies kann als Sinnbildung entlang von Deutungsmustern bezeichnet werden (vgl. Kapitel 3.7). Die obigen Ausführungen zum *Einsatz von Strategien* für die Informationsgewinnung aus Dokumenten setzen auch ein Verständnis der Konzepte *evidence* (hier: Quelle) und *accounts* voraus. Diese stehen als Dokumente im Zentrum der Analyse historischer Sachverhalte, jedoch strukturieren Deutungsmuster sowohl die Analyseprozesse als auch die entstehenden Narrative als Syntheseprozesse (Bracke et al., 2018; van Drie & van Boxtel, 2008). Dabei gilt es die erarbeiteten Informationen innerhalb einer Deutungsstruktur zu konsolidieren sowie diese Strukturen, Operationen und Begriffe zur leitfragengeleiteten Interpretation oder Synthese der gewonnenen Informationen integrativ anzuwenden.

Zunächst sollen die Deutungsmuster basierend auf den Ausführungen in den Kapiteln 2.4 und 3.3 lernaktivitätsorientiert beschrieben werden. Anschließend werden Studien zu den entsprechenden Deutungsmustern dargestellt. Erste empirische Untersuchungen zur expliziten Instruktion im Umgang mit Materialien und dem konzeptionellen Verständnis zeigen die Bedeutung des Verständnisses von Deutungsmustern für die Sinnbildung.

4.3.3.1 Kausalzusammenhänge konstruieren – Ursachen-Wirkungs-Erklärungen

Die Lernenden sollen verstehen, dass Veränderungen oder Ereignisse in der Geschichte immer mehrere Ursachen haben, die unterschiedlich stark gewichtet werden können. Außerdem stehen die unterschiedlichen kausalen Faktoren im Zusammenhang mit daraus entstandenen Wirkungen. Diese Wirkungen können Ereignisse, Handlungen oder veränderte Lebensmuster sein, die sich Jahre oder Jahrzehnte vor oder nach dem untersuchten Thema ereigneten. Sie unterscheiden sich also in ihrer zeitlichen Distanz, aber auch im Grad ihres Effektes, z.B. ein Ereignis als Wendepunkt oder als Indiz einer schleichenden Transformation (Chapman, 2015; van Drie & van Boxtel, 2008). Ursachen und

Wirkungen historischer Phänomene beinhalten auch Werte oder Einstellungen eines historischen Kontextes. Ebenso können politische oder ökonomische Systeme, die die Wahlfreiheit der Menschen beschränken, Ursache und/oder Wirkung sein.

Studien

Stoel et al. (2015, 2017) verbinden in ihren Untersuchungen den Analyseprozess mit dem Ziel der Herstellung einer kausalen schriftlichen Erzählung. Dazu entwarfen sie eine Lektionsreihe zum expliziten Unterrichten von Analysestrategien und Deutungsmustern. Das Resultat des Konstruktionsprozesses einer kausalen Erzählung wird gemäß dem Autorenteam vom individuellen deklarativen Vorwissen, von dem epistemologischen Verständnis von Kausalzusammenhängen, dem strategischen Wissen und epistemologischen Überzeugungen (analog zu Maggioni et al., 2009) sowie vom Interesse am Fach beeinflusst (Stoel et al., 2015; Stoel, van Drie et al., 2017).

Alle diese theoretischen Konstrukte wurden in einer Interventionsstudie 2017 empirisch getestet. Die Forschenden konnten anhand eines Wissenstests (N = 95 in vier Klassen) zeigen, dass durch das explizite Unterrichten der einzelnen Prozessschritte das Wissen der Lernenden der Experimentalgruppe (N = 53) in Bezug auf Deutungsmuster und kausale Erzählstrategien signifikant höher war als bei der Kontrollgruppe (N = 42). Dies wirkte sich aber nicht positiv auf die Qualität der Essays aus, die die Lernenden (11. Klasse, *Pre-University*-Stufe, 16–19 Jahre alt) im Posttest geschrieben haben. Offenbar fällt es den Lernenden schwer, das erarbeitete Strategie- und Konzeptwissen in eine schriftliche Arbeit zu übertragen (Stoel et al., 2017). Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass die Lernenden mehr Zeit und Lerngelegenheiten benötigen würden, um die entsprechenden Operationen und konzeptionellen Strukturierungen selbstständig auf unterschiedliche Themen transferieren zu können.

Poitras und Lajoie (2014) untersuchten in einer explorativen Interventionsstudie mittels eines computerbasierten Programms den Strategieeinsatz von 22 Studierenden an der Universität während einer *causal-reasoning*-Aufgabe mit multiplen Dokumenten. Die Studierenden sollten weder Vorwissen zum Thema haben noch über Fachstudium in Geschichte verfügen. Nach einer Trainingseinheit zu acht Strategien (vgl. Kapitel 3.3.2) im Umgang mit Evidenzen absolvierten die Studierenden ein Untersuchungsmodul, das zur Beantwortung einer evaluativ formulierten Aufgabenstellung die Kombination unterschiedlicher Strategien erforderte. Anschließend sollten unterschiedliche Ursachen he-

rausgearbeitet werden. Das Ziel war es, eine plausible kausale Erzählung durch den Strategieeinsatz zu erstellen. Durch die ständige Arbeit in einer computerbasierten Selbstlernumgebung konnten die Forschenden die Entwicklung der *skill acquisition* der einzelnen Studierenden beobachten. Die Ergebnisse der Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Studierenden Mühe bekundeten, die Strategien bereits nach so kurzer Zeit angemessen einzusetzen. Dies zeigte sich daran, dass nach einer isolierten Übungsphase zu den einzelnen Strategien kein Transfer auf andere Aufgaben gelang. Außerdem taten sie sich schwer mit Dokumenten, die sie nicht in ihrem eigenen Standpunkt bestärkten. Die Studierenden argumentierten, so die Einschätzung von Poitras und Lajoie, mehrheitlich mit dem Ziel, ihren eigenen Standpunkt ohne Einbezug von Gegenargumenten zu belegen. Obwohl bei dieser Studie Universitätsstudierende untersucht wurden und nicht Geschichtsunterricht in der Volksschule, weist die Studie auf die Verbindung von individuellen Überzeugungen, Strategieeinsatz, Argumentationsqualität und die Rolle von Deutungsmustern hin. Wie bei anderen Interventionen zur Strategieinstruktion gelingt es den Lernenden auch hier nicht, komplexere Strategien selbstständig zu transferieren (vgl. Kapitel 4.3.2).

4.3.3.2 Wandel, Entwicklung und Kontinuität beschreiben

Die Lernenden sollen verstehen, dass sich Ereignisse in der Geschichte nur selten wiederholen. Durch die Temporalität von Vergangenheit findet Wandel, aber auch Kontinuität statt. Es gibt Aspekte der menschlichen Erfahrung, die über eine lange Zeitspanne hinweg konstant sind. Außerdem existieren in der Geschichte Momente, in denen sich in der gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Entwicklung plötzlich neue Strukturen, Werte oder Wege auf-tun. Ein bisher steter Wandelprozess wird in seiner Geschwindigkeit und/oder Ausrichtung verändert und beschleunigt. Ein solches Ereignis wird als Wendepunkt bezeichnet.

Studien

Eine explorative Studie von Blow, Rogers, Shemilt und Smith (2015) mit 11- bis 12-jährigen Sekundarschülerinnen und -schülern (N = 156) in England konnte aufzeigen, dass die Lernenden bei der Konstruktion eigener Narrative aus unterschiedlichen Materialien nicht unbedingt an ihrem prozeduralen Wissen scheitern, sondern vielmehr auf konzeptioneller Ebene nicht weiterwissen. Dies bedeutet im Zusammenhang mit dieser Studie, dass ihnen das konzeptionelle Verständnis von Zeit und Entwicklungen bzw. Wandel und Kontinuität nicht geläufig war. Deshalb gelang es den Lernenden nicht, diese Kategorien als Deu-

tungsmuster auf ihre erarbeiteten Fakten zu legen. Die Autorinnen und Autoren stellen fest, dass die Lernenden durchaus fähig sind, kurze Ereignisgeschichten anhand von „Wie“- bzw. „Warum“-Fragen zu erstellen und zu entschlüsseln. Sie scheitern dann aber bei Erklärungen von Absichten und Handlungen, die sich über längere Zeiträume entwickeln (Diskontinuitäten, Trends oder Wendepunkte werden kaum identifiziert).

Die Autorinnen und Autoren leiten aus den Ergebnissen drei konzeptionelle Hindernisse für längsschnittartige, generationenübergreifende Erzählungen mit Fokus auf Wandel ab:

1. das Verständnis von Vergangenheit als ein vor langer Zeit abgeschlossenes Gebilde aus Informationen und voneinander unabhängigen Geschichten;
2. die Gleichsetzung historischer Narrative mit bekanntem Storytelling aus der jetzigen Gegenwart, z. B. aus Filmen, TV-Serien oder Ähnlichem;
3. fehlendes Verständnis für Deutungsmuster des Fachs, vor allem Darstellungen, Wandel und Ursachen.

Die Autorinnen und Autoren gehen aber davon aus, dass diese vor allem konzeptionelle Hürde durchaus überwunden werden kann. Als Voraussetzung dafür betrachten sie die Fähigkeit der Lernenden, kurze Ereignisgeschichten selbstständig zu entschlüsseln oder zu erstellen. Anschließend können sie sich, so die Annahme von Blow et al., vertieft mit unterschiedlichen Handlungen und Ereignissen der Vergangenheit im Verlaufe einer Zeitspanne beschäftigen sowie Wandel und Kontinuitäten erkennen und verstehen (Blow et al., 2015).

Zu einer ähnlichen Ansicht gelangten auch Counsell und Mastin (2015). Sie untersuchten wiederum in einer explorativen Studie mit einer Klasse (N = 27; Alter: 12 Jahre), inwiefern eine Unterrichtsreihe zu den Deutungsmustern „Wandel und Kontinuität“ in der Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Materialset die Qualität von argumentativem Schreiben der Lernenden beeinflusst. Sie kamen zum Schluss, dass nur durch die vorausgehende Erarbeitung eines exemplarischen Beispiels, welches die ereignisgeschichtliche und begriffliche Grundlage darstellte, der Schritt zur Auseinandersetzung mit dem Längsschnitt gelang. Dies aber nur anhand eines örtlich eingeschränkten Beispiels (lokale Politik), das aber reichlich dokumentiert war und so ausreichende Detailsinsichten ermöglichte. Dadurch gelang es den Lernenden, von Entwicklungen auf der lokalen auf die der nationalen Ebene im gleichen Zeitraum zu schließen. Es gelang also, die Wahrnehmung der Lernenden über einen beschränkten Raum hinaus zu verallgemeinern.

4.3.4 Sinn reflektieren: (Multi-)Perspektivität

Das Konzept der Perspektivenübernahme (*empathy*) erfordert zusätzlich die Auseinandersetzung mit historischen Personen und unterschiedlichen Blickwinkeln auf historische Phänomene und Ereignisse im Kontext von Zeit und Raum (vgl. Kapitel 2.1). Dabei sollen die Lernenden versuchen, die Weltanschauung historischer Personen nachzuvollziehen und zu verstehen, inwiefern diese die Entscheidungen und Handlungen beeinflusst hat. Beurteilungen der Vergangenheit aus Sicht von gegenwärtigen Einstellungen und Handlungen sollen vermieden werden. Die Perspektivenübernahme von historischen Personen heißt nicht, sich mit ihnen zu identifizieren. Idealerweise wird zusätzlich durch die argumentative Aushandlung von plausibler Wirklichkeit ein historischer Sachverhalt verstanden und beurteilt in Form einer kritischen Auseinandersetzung mit anderen Interpretationen im Klassenverbund oder bestehenden Interpretationen von Darstellungstexten (Van Norden, 2011). Die Fähigkeit zu Perspektivenübernahme sowohl als emotionale (als Empathie für eine historische Person) wie auch als kognitive Komponente (als Vergleich von damals und heute), gilt als zentraler Aspekt für die Auseinandersetzung mit Geschichte (Bergmann, 2000; Gautschi, 2009; Körber et al., 2007; Van Norden, 2011).

Die Auseinandersetzung mit Perspektivität stellt eine zentrale Komponente der *Sinnreflexion* dar, geht es doch darum zu prüfen, inwiefern unterschiedliche Perspektiven einbezogen wurden bzw. welche Blickwinkel aus heutiger Sicht die Konstrukte beeinflussen. Eine daraus entstehende Sinnbildung kann auch zu neuen Fragen führen oder für die kritische Betrachtung der Gegenwart eingesetzt werden. Folglich dient eine historische Sinnbildung zur Sinnreflexion der eigenen Gegenwart. Dabei gilt es auch mit der eigenen Perspektive auf die Vergangenheit und durch die Auseinandersetzung mit derselben den Blick auf die Gegenwart zu werfen. Dass dies eine besondere Herausforderung darstellt, zeigen die theoretischen Ausführungen von van Norden (2011) sowie einige empirische Studien (vgl. Kapitel 3.4 zu den Präkonzepten). Die Studien von Hartmann (2008) zeigen aber auf, dass die Lernenden durch Geschichtsunterricht kaum befähigt werden, bei ihrer Urteilsbildung auch in ihrer Gegenwart soziale Empathie miteinzubeziehen. Inwiefern dies als Prinzip der Orientierungskompetenz der Kompetenzmodelle überhaupt fachlich tragbar und notwendig ist, gilt es zu diskutieren (Trautwein et al., 2017; Van Norden, 2011; von Borries, 2015).

Studien zu Empathie als historische Perspektivenübernahme

Während die Studien des CHATA-Projekts (vgl. Kapitel 2.4) vornehmlich qualitativ zur Erfassung unterschiedlicher Ausprägung von Empathie ausgerichtet

waren, hat Hartmann (2008) in ihrer Dissertation mit einem quantitativen Instrumentarium zu dem Thema gearbeitet (Fragebogen mit drei Kategorien und je drei Items) (Hartmann 2008; Hartmann, Sauer & Hasselhorn, 2009). Dabei zeigt sich die Kompetenz zur historischen Perspektivenübernahme in den 10. Klassen (N = 167) deutlich ausgeprägter als in den 7. Klassen (N = 208), zudem korreliert sie in einer anschließend durchgeführten explorativen statistischen Auswertung hoch mit fachspezifischen Merkmalen wie Geschichtsinteresse, Geschichtsnote, fachbezogenem Selbstkonzept und Geschichtswissen. Der Zusammenhang der historischen Perspektivenübernahme mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im Alltag ist auf beiden Klassenstufen gering. Wiederum erscheint ein Transfer aus dem Klassenzimmer heraus als schwierig. Dies könnte, wie auch andere Studien nachweisen, daran liegen, dass Lernende Probleme haben, sich mit anderen Wertesystemen als ihren eigenen auseinanderzusetzen (Ashby et al., 1997; Endacott, 2014; Huijgen et al., 2017; Körber, 2017; Seixas, 1993b).

Huijgen, van de Grift, van Boxtel und Holthuis (2018) integrieren in ihrer Studie unter dem Begriff „Kontextualisierung“ sowohl die räumliche, zeitliche und gesellschaftliche Einordnung von Informationen aus Dokumenten (Reisman & Wineburg, 2008) als auch die Deutungsmuster „Alterität“ und „Perspektivenübernahme“ als Empathie (Ashby & Lee, 1987; Ashby et al., 1997). In einer quasiexperimentellen Interventionsstudie wurden die Lehrpersonen der Experimentalgruppe während eines Tages geschult, aber ohne spezifischen Fokus auf Kontextualisierung (N = 101 Lernende). Die Kontrolllehrpersonen wurden gebeten, möglichst normal ihren Unterricht abzuhalten (N = 30 Lernende). Im Fokus der Studie lag nicht die Instruktion der Lehrpersonen, sondern inwiefern sich die Lernenden weiterentwickelten. Dies wurde durch die konkrete Inszenierungsvorgabe des Unterrichts der Experimentalgruppen anhand einzelner Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen mit Bezug auf die vier Strategien sichergestellt. Diese Inszenierungsvorgaben wurden aufgrund einer Pilotstudie (Huijgen et al., 2017) entwickelt und den Lehrpersonen zur Durchführung vorgeschrieben. Die Ergebnisse aus den Testfragen an die Lernenden der Experimentalgruppe aus Pre- und Posttest zeigen eine Verbesserung hinsichtlich Kontextualisierungsfähigkeiten. Die Autorinnen und Autoren nehmen an, dass insbesondere die Aufgabe mit Perspektivenübernahme den Lernenden der Experimentalgruppe geholfen hat, historische Ereignisse aus dem Blickwinkel bestimmter Personen zugänglicher zu machen. Inwiefern Lehrpersonen nun befähigt wurden Kontextualisierung zu unterrichten, soll in einer Nachfolgestudie untersucht

werden (Huijgen, Holthuis, van Boxtel & van de Grift, 2019). Mittels ihres Beobachtungsinstruments haben sie in einer ersten explorativen Studie anhand von je zwei Unterrichtsvideos von Lehrpersonen (N = 8) die Qualität der Kontextualisierungsinstruktion im Unterrichtsalltag erhoben (Huijgen et al., 2019). Entgegen den Erwartungen demonstrierten die Lehrpersonen kaum Kontextualisierung in ihren Lektionen (N = 16). Besonders erstaunlich für die Autorinnen und Autoren waren die kaum auftretenden Modellierungen der Lehrpersonen zu Perspektivenübernahme.

Es muss aber festgehalten werden, dass Perspektivität an sich ein sehr komplexes Konzept ist (König & Kambartel, 1989), das schon durch die unterschiedliche Perspektive der Wahrnehmung von Dokumenten durch die Lernenden beginnt. Außerdem beeinflusst Perspektivität die Konstruktion von Geschichte in der Analyse der Dokumente als auch in der Konstruktion eigener Narrative. Letztere sind wiederum von einer eigenen perspektivischen Vorliebe der Lernenden geprägt (u. a. Bergmann, 2000; Trautwein et al., 2017; Van Norden, 2011; von Borries, 2015).

Zusammenfassend aus den Ausführungen zum vollständigen Zyklus historischen Denkens ergeben sich bestimmte Anforderungen an fachspezifische Lerngelegenheiten im Geschichtsunterricht:

1. Konfrontation des alltäglichen Weltwissens mit fremden Wissensträgern;
2. aktive Auseinandersetzung mit Dokumenten in Bezug auf eine Fragestellung als Strukturvorgabe für Analyse und Synthese;
3. Analyseprozess unter Einsatz fachspezifischer Strategien zum Sammeln von Informationen, Vergleichen von Informationen und Anordnen von Informationen;
4. Syntheseprozess als plausible Deutung, Beurteilung, Interpretation der erschlossenen Informationen unter Einbezug der Deutungsmuster;
5. Reflexion der Sinnbildung unter besonderer Berücksichtigung von Perspektivität und angewandter Strategien.

Wie kann die Lehrperson ein entsprechendes unterrichtliches Angebot schaffen?

4.4 Lerngelegenheiten im qualitätsvollen Geschichtsunterricht schaffen

Die Basis für jede fachliche Auseinandersetzung im Unterricht und somit für das Lernen von Operationen und Begriffen bilden Lernaufgaben bestehend aus Fragestellungen und Dokumenten als Träger von Wissen (Ashby et al., 2005;

Britt & Rouet, 2012). Situiert und unterstützt durch die Lehrperson bieten sie folglich Lerngelegenheiten für den Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht (vgl. Studien Kapitel 4.4.2). Lernaufgaben können für jede epistemische Funktion im Lernprozess eingesetzt werden und nach unterschiedlichen Wissensarten sowie kognitiven Prozessen verlangen (Heuer & Resch, 2018; Leuders, 2014; Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014; Reusser, 2014a). Dazu müssen sie entsprechend konstruiert sein, um ihrem Potenzial zu kognitiver Aktivierung gerecht zu werden. Mit Bezug auf Geschichtsunterricht kann mit Gautschi (2009) festgehalten werden, dass insbesondere kognitiv aktivierende Lernaufgaben zentral sind für „guten“ Geschichtsunterricht. „Aufgaben bestimmen das potenzielle Niveau der kognitiven Aktivierung der Lernenden sowie deren Verknüpfungstätigkeiten mit dem Vorwissen und neuen Wissensgebieten“ (Mägdefrau & Michler, 2014, S. 105). Was sind Anforderungen an Lernaufgaben, damit sie fachspezifische Lernaktivitäten im Sinne eines vollständigen Zyklus historischen Denkens fördern?

Oelkers und Reusser (2008) postulieren zu den Merkmalen guter Lernaufgaben Folgendes:

„Gute fachliche Lernaufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Argumentierens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach (Anm. MZ: eigene Hervorhebung) im Kern geht und dessen intellektuelle Kultur ausmachen.“ (S. 408)

Diese Voraussetzungen für Aufgabenqualität können auch für den Geschichtsunterricht übernommen werden. Welche Merkmale weisen Lernaufgaben im Geschichtsunterricht aus?

4.4.1 Qualitätsmerkmale „guter“ Lernaufgaben

Konsens besteht darüber, dass im Mittelpunkt von jedem Geschichtsunterricht die fragengeleitete Auseinandersetzung mit mehreren Dokumenten steht (u. a. Britt & Rouet, 2012; Heuer & Resch, 2018; van Drie & van Boxtel, 2008; Wineburg & Reisman, 2019). Gautschi (2009) konnte durch seine Videoanalysen und Expertenbefragungen aufzeigen, dass anregende, aktivierende und angepasste Lerngelegenheiten im Zentrum „guten“ Geschichtsunterrichts stehen. Er deutet dies so, dass vor allem Lernaufgaben dazu geeignet sind, da sie sowohl einen Lerngegenstand (fachspezifischer Aspekt) als auch lernbezogene Hinweise (Prozessstruktur) enthalten und von den Lernenden selbstständig (Nutzung) bearbeitet würden. Er

definiert zusätzlich zum Vorschlag der Verwendung multipler Dokumente noch weitere Qualitätsmerkmale für die Auswahl der Materialien. So sollten die Inhalte gemäß Gautschi in Bezug auf den untersuchten Inhalt idealerweise multiperspektivisch und kontrovers sein. Die Prinzipien von Multiperspektivität, als Einbezug unterschiedlicher Blickwinkel aus der untersuchten Zeit, und Kontroversität, als Einbezug gegensätzlicher Lehrmeinungen über die untersuchte Zeit, gelten als Qualitätsmerkmale plausibler Narrative (Bergmann, 2000; Pandel, 2013; von Borries, 2015; von Borries & Meyer-Hamme, 2005). Diese Ausführungen Gautschis lösten eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit Konstruktionsmerkmalen und Qualitätskriterien von Lernaufgaben aus. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wurde versucht, mittels theoretischer Setzungen konkrete Qualitätskriterien „guter“ Aufgaben zu formulieren (Heuer, 2012, 2014; Heuer & Resch, 2018; Köster, Bernhardt & Thünemann, 2016; Thünemann, 2013; Waldis, 2013).

Lernaufgaben sind immer Bestandteil eines vollständigen Lernzyklus von historischem Denken und Teil von Unterricht (Bürgler et al., 2016; Heuer, 2014; Waldis, Hodel & Fink, 2012). Der Prozess der Aufgabenbearbeitung durch die Lernenden wird mehrheitlich analog zu vollständigen Lernzyklen des historischen Denkens betrachtet (vgl. Kapitel 4.3). Dabei lassen sich nach Heuer und Resch (2018) unterschiedliche kognitive Prozesse der Aufgabenbearbeitung unterscheiden. Sie differenzieren zwischen Reproduktion, Reorganisation und Transformation unterschiedlicher Wissensarten als Elemente von Aufgaben (vgl. auch Heuer, 2012; Thünemann, 2013). Dazu lassen sich gemäß Heuer und Resch (2018) Aufgaben nach Wissensarten einordnen, welche zur Aufgabenbearbeitung verlangt werden. Die Wissensarten lassen sich gemäß Heuer und Resch (2018, S. 16) unterteilen in *inhaltlich*, *methodisch*, *narrativ*, *reflexiv-narrativ*. Gemäß den Autoren können Aufgabenformate mit unterschiedlichen Wissensarten in allen Phasen des Lernprozesses eingesetzt werden. Anhand der Ausführungen wird deutlich, dass es sich um eine taxonomische Steigerung des Anforderungsniveaus der Aufgabenbearbeitung handelt. Dies geht insbesondere aus den Zuordnungen unterschiedlicher Intentionen des Aufgabeneinsatzes hervor. Die Ausführungen verdeutlichen, dass Aufgaben eine Schlüsselfunktion im Lernzyklus des historischen Denkens einnehmen.

Damit Aufgaben diese Funktion auch erfüllen können, sollten sie bestimmte fachspezifische Qualitätsmerkmale aufweisen. Ein Konsens lässt sich zu nachfolgenden Merkmalen guter Aufgaben festhalten:

- *Authentizität und Problemorientierung*: Ein *gesellschaftlich relevantes Problem* aus dem Alltag wird unter Einbezug und zur Offenlegung von Präkonzepten geschaffen (Brauch, 2014; Heuer & Resch, 2018; Van Norden,

2011). Das Problem wird in einen narrativen Rahmen verpackt, damit die gesellschaftliche Relevanz rekonstruiert werden kann (Halldén, 1994a). Diese Probleme werden curricular reformuliert, d. h. in Einklang mit dem Lehrplan gebracht, und mit einer *Leitfrage* versehen, welche idealerweise evaluativ oder explanativ formuliert ist und Deutungsmuster miteinbezieht (Lee, 2005b; Pandel, 2013; Wiley & Voss, 1999). Diese dient als Lernimpuls für das historische Denken sowie als roter Faden zur Strukturierung des Unterrichts und zur inhaltlichen Orientierung der Lernenden (Köster et al., 2016; Reisman, 2012). Aus einer übergeordneten Leitfrage lassen sich Aufgaben ableiten, anhand deren Bearbeitung Aspekte der übergeordneten Leitfrage beantwortet werden (Ashby et al., 2005; Britt & Rouet, 2012; Havekes, de Vries & Aardema, 2010; Waldis et al., 2012). Durch die übergeordnete Leitfrage wird die verlangte Offenheit der Aufgabebearbeitung und der Wechsel der Kooperationsformen nicht zur Überforderung (Heuer & Resch, 2018; Thünemann, 2013). Außerdem zeigt die Leitfrage oder die Aufgabenformulierung den Lernenden auf, welche Informationen aus den Dokumenten herausgearbeitet werden sollen (Seixas, 2017).

- *Multiple Dokumente:* Zur Erschließung der Leitfrage durch die Lernenden stehen mehrere geeignete Dokumente und Teilaufgaben zur individualisierten und differenzierten Aufgabebearbeitung zur Verfügung (Britt & Rouet, 2012; Rouet et al., 1996). Die bereitgestellten Dokumente richten sich inhaltlich an der Leitfrage bzw. den Teilaufgaben aus. Je nach epistemischer Funktion werden Dokumente zunächst zur Konfrontation mit dem Vorwissen und Stimulierung situativen Interesses eingesetzt (Logtenberg et al., 2011) oder bieten unterschiedliche Perspektiven für den Untersuchungsprozess (u. a. Bürgler et al., 2016; Reisman, 2012). Britt und Rouet (2012, S. 291) verdeutlichen die lernpsychologische Bedeutung multipler Dokumente: „The important point here is that in a multiple-document situation, the reader is the author of the integrated mental model (Anm. MZ: of information by linking document nodes), and this generally requires that the content be transformed and organized. It is this transformative process that leads to deeper learning of the content (Wiley & Voss, 1999)“.
- *Fachliche Lernaktivitäten fokussieren:* Unter Berücksichtigung der möglichen Bearbeitung der Aufgabe auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus verlangt die Aufgabenstellung explizit, dass sich die Lernenden mit Operationen, Begriffsarbeit und Deutungsmustern auseinandersetzen (u. a. Ashby et al., 2005; Heuer & Resch, 2018; Stoel et al., 2015). Dazu gehört auch das Formulieren von Argumenten in Bezug auf eine Leitfrage. Dadurch werden

die Lernenden aufgefordert, Operationen und Begriffe miteinander zu verbinden (Britt & Rouet, 2012; Stoel, van Drie et al., 2017; van Boxtel & van Drie, 2018a; Voss & Wiley, 2000).

- *Offenheit als Sinnbildungsprinzip*: Die Aufgabenstellung ermöglicht die Konstruktion mehrerer fachlich plausibler Antworten bzw. narrativer Stränge und eigenständiger Denkwege. Durch die Aufgabenstellung wird ein Problemraum eröffnet, der von den Lernenden mehr verlangt als die Auflistung von Informationen, einfachen binären Gegensätzen oder eindeutigen Urteilen (Reisman, 2015). Die Antworten der Lernenden können entlang der Leitfrage zusammengesetzt werden, was reichhaltigere Narrative zur Folge hat (Halldén, 1997; Köster et al., 2016; Lee, 2005b).
- *Entwicklung eigenständiger Narrative*: Übergeordnetes Ziel ist die Klärung einer Leitfrage durch ein eigenständig konstruiertes Narrativ. Dieses soll plausibel und als Kondensat unterschiedlicher (Lösungs-)Ansätze begründet sein. Durch regelmäßigen Austausch in kooperativen Lehr-Lern-Formen und im Plenum werden narrative Fragmente erstellt und gemeinsam geprüft. Ist narrative Kompetenz das Ziel von Unterricht, dann verlangt dies zwingend die Aushandlung und Ko-Konstruktionen im soziokulturellen Rahmen (u. a. Halldén, 1994a; Heuer & Resch, 2018; Luís & Rapanta, 2020; Thünemann, 2013).

Im Sinne eines gelingenden Einsatzes von Aufgaben im Unterricht gilt es sowohl allgemein didaktische als auch fachdidaktische Qualitätsmerkmale im Auge zu behalten. Auch die obigen Ausführungen trennen nicht streng zwischen allgemeinen und fachspezifischen Qualitätsmerkmalen. Dies deckt sich mit bildungswissenschaftlichen Qualitätsmerkmalen kognitiv aktivierender Lernaufgaben (u. a. Leuders, 2014; Renkl, 2014; Reusser, 2014a; Wespi, Luthiger & Wilhelm, 2015). Wobei gerade dies hinsichtlich explizit fachspezifischer Qualitätsmerkmale im fachdidaktischen Diskurs aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse noch unbefriedigend erscheint (Barricelli, 2015; Sieberkrob, 2018).

Die Besonderheit der *learning task* des Fachs liegt gemäß Halldén (1994a) darin, dass das untersuchte historische Phänomen selbst zunächst als Erzählung geschaffen werden muss. Ein Gegenstand wird erst durch die narrative Einbettung historisch. Gemäß Gautschi (2010) sind historische Probleme immer schon abgeschlossen. Es gilt rückblickend die gesellschaftliche Relevanz von Handlungen von Personen zunächst narrativ zu erschaffen als Ausgangspunkt oder Problemstellung für den Unterricht. Anschließend ist es die *learning task* in der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und Phänomenen, diese in einen übergeordneten unpersönlichen Rahmen zu bringen und zu erklären

(Halldén, 1994a). Das fachspezifische Merkmal liegt also bereits in der narrativen Form der Problemkonstruktion und der sich daraus ableitenden Formulierung der Leitfrage.

Da in Geschichte Rahmenhandlungen nicht „erfunden“ werden müssen, sondern als Ereignisgeschichte bereits vorliegen, kann diese als Basis dienen für authentische und gesellschaftlich relevante Problemstellungen (Hug, 1980; Van Norden, 2011). Für einen narrativen Rahmen bieten sich insbesondere Zeugnisse von Zeitzeugen an. Die randomisierte Interventionsstudie von Bertram, Wagner und Trautwein (2017) mit 900 Neuntklässlern zeigt auf, dass Zeitzeugen als biografische Quelle einem Lerninhalt erhöhte Authentizität verschaffen und das Interesse fördern. Außerdem fielen die Leistungstests bezüglich Fakten- und Strategiewissen der Interventionsgruppen besser aus als bei der Kontrollgruppe (Bertram, Wagner & Trautwein, 2017). Dabei erzielten die Interventionsgruppen mit schriftlichen Zeitzeugenaussagen und Videoaufnahmen bessere Leistungen als die Interventionsgruppe mit *live* Zeitzeugen. Letztere bezeugte dafür mehr Interesse (vgl. auch Zimmermann, 2019). Ähnliche Resultate zeigt die explorative Untersuchung von Donnelly (2020) zum Einsatz von Spielfilmen im Geschichtsunterricht. Trotz ihres Potenzials für Lernen im Geschichtsunterricht besteht sowohl bei *live* Zeitzeugenbefragungen als auch Spielfilmen die Gefahr, dass Lernende diese als absolut objektive Wahrheit behandeln und dabei das kritische Hinterfragen der Urheberschaft vergessen (Bertram et al., 2017; Donnelly, 2020; Zimmermann, 2019).

Anschließend an die Etablierung eines narrativen Rahmens gilt es eine Problemstellung anhand von Teilaufgaben zu erarbeiten. Damit verbunden sind Dokumente mit unterschiedlicher Medialität. Diese gilt es zu analysieren und zwischen relevanten und irrelevanten Informationen in Bezug auf diese Problemstellung zu unterscheiden. Dabei verlaufen der Analyseprozess und die Konstruktion von Narrativen langfristig (Halldén, 1994a). Eine mögliche Praxisumsetzung dafür stellen Aufgabensets dar (Britt & Rouet, 2012; Fuchs & Ziegler, 2018; Poitras & Lajoie, 2013). Einen weiteren möglichen Ansatz bietet die Kombination aus fiktiven Geschichten zu Annäherung, Aufbau und Anwendung der Deutungsmuster mit anschließender Auseinandersetzung mit einem historischen Phänomen (Chapman, 2003). Hier fehlen jedoch empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Aufgabenstellungen und Lehrtätigkeiten.

Welche Erkenntnisse lassen sich nun aus empirischen Untersuchungen gewinnen? Im Anschluss soll auf den Forschungsstand zu Aufgaben, bestehend aus Fragestellungen und Dokumenten, eingegangen werden. Diese Erkenntnisse geben mögliche weitere Anhaltspunkte für die Konstruktion von Aufgaben.

4.4.2 Empirische Untersuchungen zu Merkmalen guter Aufgaben, Leitfragen und Wahl von Dokumenten

Eine etwas ältere amerikanische Studie von Wiley und Voss (1996) veranschaulichte, dass Aufgabenstellungen mit einer evaluativen Fragestellung kombiniert mit multiplen Dokumenten zu besseren schriftlichen Argumentationen bei *undergraduates* in Psychologie (N = 60) führten als Aufgabenstellungen mit einer explanativen oder deskriptiven Fragestellung. Dies zeigte sich daran, dass die schriftlichen Essays der Interventionsgruppe mit evaluativer Leitfrage und multiplen Lerngegenständen mehr kausale und temporale Verknüpfungen aufwiesen, was auf die erhöhte Vernetzung von Informationen hindeutete. Zusätzlich erreichte diese Gruppe, neben der Gruppe mit deskriptiver Fragestellung und einem Schulbuchtext, bessere Ergebnisse beim Abfragen von Faktenwissen über den Inhalt der Texte als die Gruppen mit anderen Frageformaten und Lerngegenständen.

In der Nachfolgestudie zu jener von 1996 führten Wiley und Voss (1999) zwei experimentelle Studien mit *undergraduates* (N = 64) durch. Es stellte sich heraus, dass die Studierenden, die sich mit multiplen Quellen statt eines schulbuchähnlichen Textes und entlang einer evaluativ-argumentativen Aufgabenstellung statt einer zusammenfassenden, deskriptiven oder explanativen Aufgabe befassen, in ihren schriftlichen Antworten ein besseres Verständnis des untersuchten Inhalts nachwiesen. Damit bestätigten sich die Ergebnisse der Vorgängerstudie. Dies liegt gemäß der Autorin und dem Autor daran, dass die Studierenden durch die verschiedenen Quellen und die evaluative Aufgabe gefordert waren, eine eigene Repräsentation des untersuchten historischen Ereignisses zu erstellen. Sie zeigten außerdem eine bessere Leistung bei Aufgaben, die von ihnen verlangten, Bezüge zwischen den Quellen und nach Übereinstimmungen zu suchen. Die Resultate bestätigten sich auch, als die Lernenden sich anstelle von Quellen mit bereits bestehenden Argumentationen (Darstellungen) auseinandersetzen mussten. Zusätzlich zeigte die Untersuchung, dass die Eigenleistung bei der Textproduktion der Lernenden mit multiplen Dokumenten höher war. Diese Gruppe setzte deutlich weniger „geliehene“ Sätze ein als die Gruppe mit dem Schulbuchtext. Dies führte auch dazu, dass Lernende mit der argumentativen Aufgabenstellung und multiplen Dokumenten mehr temporale und kausale Verknüpfungen einsetzten als alle anderen Gruppen.

Die Kombination aus Art der Aufgabenstellung und zur Verfügung gestellten Dokumenten wirkte sich direkt auf das Lernen von Faktenwissen, die analytische Arbeit mit Dokumenten und das Herstellen von konzeptionellen Verknüpfungen der Studierenden aus. Die Verarbeitungstiefe hängt dabei zu-

sätzlich sowohl von verfügbaren Lese- und Schreibstrategien als auch vom Vorwissen (inhaltlich als auch epistemologisch) ab (Voss & Wiley, 2000).

Mit Bezug auf den Einfluss von multiplen Dokumenten auf die Auseinandersetzung der Lernenden mit einem historischen Sachverhalt konnten Britt und Rouet (2012) anhand einer Review zeigen, dass allein die notwendige Verarbeitung von Informationen aus unterschiedlichen Medien eine vertiefere Verarbeitung bei den Lernenden bewirkte und sich bezüglich des Faktenwissens als lernförderlicher erwies als die Arbeit mit nur einem Dokument. Jedoch kann dies aufgrund der komplexen Analyseanforderungen an die Lernenden nicht per se angenommen werden, wie Studien zu Aufgaben mit multiplen Dokumenten zeigen (Britt & Rouet, 2012; Poitras & Lajoie, 2013).

Die Untersuchungen von Rouet et al. (1996) mit *undergraduates* (N = 24) zeigen die Herausforderung an die Lernenden, aber auch das Potenzial des Einsatzes multipler Dokumente. Anhand zweier unterschiedlicher Sets von Dokumenten – ein Set ergänzt mit Quellen und ein Set ergänzt mit Historikertexten – und einer argumentativen Aufgabenstellung konnte anhand der Essays gezeigt werden, dass sich die inhaltliche Auseinandersetzung veränderte. Die Studierenden maßen Quellen eine höhere Glaubwürdigkeit bei, ohne diese im Kontext zu evaluieren. Außerdem bekundeten sie Mühe, die notwendigen Schritte zur Analyse durchzuführen und Informationen mittels argumentativer Aufgabenstellung zu integrieren (Rouet et al., 1996). Die Auseinandersetzung mit Dokumenten hat das Potenzial für vertieftes Verstehen, vorausgesetzt, dass die Studierenden über fachlich adäquate Strategien zur Analyse verfügen. Rouet et al. kommen also zu ähnlichen Ergebnissen wie die Studien von Wiley und Voss.

Merkt, Werner und Wagner (2017) untersuchen die Auseinandersetzung von Lernenden mit multiplen Dokumenten mit Bezug auf deren Auswirkung für das historische Lernen. In ihrer quantitativen Studie mit deutschen Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren (N = 111) untersuchten sie, inwiefern die Lernenden fähig waren, Informationen aus mehreren unterschiedlichen Dokumenten unter Anwendung von Strategien des historischen Denkens herauszuarbeiten und zur Beantwortung von Aufgabenstellungen zu nutzen. Es zeigte sich, dass die Lernenden fähig waren, Informationen aus Quellen herauszuarbeiten, um geschlossene Aufgabenformate zu bearbeiten (z.B. Zuordnung von Quellentext zu Ursprungsland oder inhaltliche Unterschiede oder Ähnlichkeiten kennzeichnen). Außerdem zeigt die Studie, dass sich Strategien des historischen Denkens positiv auf die Beantwortung von Aufgaben mit multiplen Dokumenten auswirkten. Für die Praxis kommen die Autoren zum Schluss, dass es wichtig ist, fachspezifisches prozedurales Wissen in der Auseinandersetzung

mit multiplen Dokumenten zu üben und somit die Strategien historischen Denkens transferierbar auf unterschiedlichste Informationslagen zu machen (Merkt et al., 2017).

Reisman (2012) versuchte durch eine groß angelegte Interventionsstudie (Experimentalgruppe N = 123, Kontrollgruppe N = 105; Alter: 16–17 Jahre) mittels Unterrichtsmaterialien für Einzellektionen den Umgang der Lernenden mit multiplen Quellen, den Einsatz von fachspezifischen Lesestrategien und das Quellenverständnis zu verbessern. Die Untersuchung *Reading like a historian* gab die Unterrichtsstruktur und Materialien für die Interventionsklassen vor. Zu Beginn der Intervention absolvierten die Lehrpersonen der Experimentalgruppe ein viertägiges Training zum Unterricht im Sinne von *Reading like a historian*. Auf Basis konstruktivistischer und soziokultureller Lerntheorien wurde folgende Unterrichtsstruktur vorgegeben:

1. Vorwissensabklärung und Auffrischung von relevanten Hintergrundinformationen;
2. Leitfrage (*central historical question*) stellen, die Erschließungstätigkeit erfordert;
3. Lesen und Interpretieren von zwei bis fünf *multiperspektivischen Quellen* mithilfe von Leitfragen und Grafiken durch die Anwendung der fachspezifischen Lesestrategien (*sourcing, close reading, contextualization & corroboration*);
4. Klassengespräch entlang der Leitfrage unter Einbezug der Materialien von *Reading like a historian* am Ende der Lektion.

Durch die vorgegebenen Strukturelemente sollten die Lerngelegenheiten dahingehend optimiert werden, dass die Lernenden ein reichhaltiges und komplexeres Verständnis der Vergangenheit entwickeln konnten. Die Kontrollklassen setzten sich mit denselben Inhalten auseinander ohne die Materialien von *Reading like a historian*.

Die quantitativen und qualitativen Auswertungen zeigen, dass Lernende aus der Interventionsklasse mit den vorgegebenen Materialien und Unterrichtsstrukturen bessere Leistungen in fachspezifischen *historical-thinking*-Strategien, Reproduktion von Faktenwissen und allgemeinem Leseverstehen zeigten. Die Ergebnisse der Intervention zeigen vor allem Effekte bezüglich der Lesestrategien *sourcing* (Kontextangaben der Quelle) und *close reading*. Reisman hält fest, dass vor allem die Klassengespräche am Ende der Einzellektionen womöglich noch mehr Gelegenheiten geboten hätten, sich die Strategien *corroboration* (Quellenvergleiche) und *contextualization* (Einbettung in größeren historischen Kontext) unter Anleitung der Lehrperson anzueignen und sie zu internalisieren.

Dies liegt möglicherweise auch am höheren Anforderungsniveau bezüglich des epistemologischen Verständnisses des Fachs für den Einsatz dieser Strategien. Das Klassengespräch rückte erst in einer nachfolgenden qualitativen Untersuchung derselben Lektionen in den Fokus (Reisman, 2015). Darauf wird in Kapitel 5.2.4 zu Klassengesprächen im Geschichtsunterricht ausführlicher eingegangen. Die Ergebnisse von Reisman zeigen, dass mit entsprechenden Materialien und Leitfragen konkrete Analysestrategien im Geschichtsunterricht geübt werden können und sich diese ebenso positiv auf das Lernen von Faktenwissen auswirken.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass nicht allein kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen, Leitfragen und Dokumente fachliches Lernen zur Folge haben. Die Lernenden benötigen die Einbettung der Aufgabenstellung in einen strukturierten und methodisch durchdachten Unterricht. Dies zeigt die explorative Studie von Monte-Sano und Allen (2019). Anhand von Fallanalysen (N = 5) zu argumentativem Schreiben stellten sie fest, dass insbesondere die Teilaufgaben, Inputs von Lehrpersonen und Situierung bestimmter Aktivitäten im Unterricht wesentlich die Qualität der schriftlichen Argumentationen beeinflussten. Essenziell für die aktive Sinnbildung war die selbstständige Analyse verschiedener Quellen mittels einer Leitfrage, welche anschließend in Form eines Essays beantwortet wurde. Hier zeigte sich außerdem, dass der Austausch der Lernenden in Gruppen positive Auswirkungen auf die argumentative Qualität der Essays hatte. Im Gegensatz dazu standen Essays aus Klassen, die von einem vermittelnden Geschichtsunterricht stammten. Diese zeigen vor allem eine Reproduktion von bestimmten Inhalten, aber kaum interpretative Argumente aus unterschiedlichen Quellen. Außerdem kann die *learning task* gemäß Hallén nur durch eine *shared line of reasoning* zwischen Lehrperson und Lernenden bewältigt werden. Wie diese ausfällt, hängt, wie die Studie von Monte-Sano und Allen (2019) andeutet, vom entsprechenden unterrichtlichen Angebot und dem Handeln der Lehrperson ab.

4.5 Lernförderliche Lehrpersonenhandlungen im Geschichtsunterricht

Gemäß Metaanalysen aus verschiedenen Fächern, insbesondere Mathematik, Naturwissenschaften oder der Erstsprache, lassen sich generische Lehrpersonentätigkeiten aus der Unterrichtsinteraktion mit den Lernenden ableiten, die sich als besonders lernförderlich erweisen (Hattie, 2013; Kyriakides et al., 2013;

Seidel & Shavelson, 2007). Dazu gehört unter anderen das Laute Denken oder Modellieren von Lerntechniken, Strategien und fachspezifischen Denkwegen, das Feedbackgeben sowie das Formulieren von lernzielorientierten Fragen und Impulsen zur Förderung fachlicher Lernaktivitäten (Kyriakides et al., 2013; Seidel & Shavelson, 2007). Diese Tätigkeiten sind besonders lernförderlich, wenn sie im Kontext von Problemlösen oder forschendem Lernen eingesetzt werden (Hattie, 2013). Diese Ergebnisse werden als generisch betrachtet, da weder Klassengrößen noch Nationalität oder Fach zu signifikanten Vorhersagen von Unterschieden der aufgeführten Lehrtätigkeiten führten (Hattie, 2013; Kyriakides et al., 2013; Seidel & Shavelson, 2007).

Ein Ansatz, der all diese Aspekte lernförderlicher Interaktion vereint, ist *cognitive apprenticeship* von Collins et al. (1991). Das ursprüngliche Ziel von *cognitive apprenticeship* war der Aufbau von mathematischen Problemlösestrategien als kontextunabhängiges „aktives“ fachspezifisches Wissen und von Strategien bezüglich Heuristik, Metakognition und für das eigene Lernen (Alexander, 1997; Collins et al., 1991). Deutlich wird aus Studien zum Erschließen und Sinnbilden (vgl. Kapitel 4.3), dass sich die explizite Lernunterstützung entlang eines *cognitive-apprenticeship*-Ansatzes im Geschichtsunterricht positiv auf die Entwicklung sowohl fachlich adäquater Strategien zur Arbeit mit multiplen Dokumenten als auch der Qualität des argumentativen Schreibens und der Sinnbildung mithilfe von Deutungsmustern auswirkte. Dies lässt sich auch anhand von Forschungsergebnissen aus anderen Gesellschaftswissenschaften feststellen. Die Lehrperson muss fachliche Strategien explizit modellieren und fördern, um die komplexen und kognitiv anspruchsvollen Denkaufgaben dieser Fächer in der Auseinandersetzung mit Dokumenten herunterzubrechen (Überblick bei Grant, 2018; Heuer, Resch & Seidenfuss, 2019; Hicks, Hover, Doolittle & VanFossen, 2012). Dies kann die Lehrperson aber nur tun, wenn sie die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden identifizieren und den Stand des historischen Denkens erfassen kann (Monte-Sano & Budano, 2013).

In Anlehnung an Monte-Sano und Budano (2013), die vier *qualities of history instruction* aus der Literatur abgeleitet haben, lässt sich festhalten, dass es insbesondere die Aufgabe der Lehrperson ist, Lerngelegenheiten inhaltlich zu gestalten und zu strukturieren. Die Lehrperson wählt die Dokumente und Leitfrage so aus, dass sich daraus ein kohärenter Diskurs ergeben kann. Außerdem fördert dieses Angebot die Herstellung von Kausalzusammenhängen zwischen historischen Ereignissen und vermittelt die historische Bedeutung der Ereignisse und Personen. Monte-Sano und Budano (2013, S. 177) bezeichnen es als notwendiges *framing* des Lehrplans in Unterrichtsreihen, um Geschichte

zu konzeptualisieren nach historischer Bedeutung und Zusammenhängen zwischen historischen Ereignissen sowie dem Handeln von historischen Personen. Damit die Lernenden die Eigenheit des Fachs verstehen können, liegt es an der Lehrperson, entsprechende Sachverhalte didaktisch aufzubereiten. Monte-Sano und Budano (2013, S. 175) bezeichnen dies als *Transformation* von Geschichte in Lerngelegenheiten. Dies mit dem Ziel, Geschichte aufzubereiten, um mittels angemessener Lerngelegenheiten historisches Denken und Verstehen der Lernenden zu fördern.

Durch die angebotenen Lerngelegenheiten *repräsentieren* Lehrpersonen für die Lernenden, dass Geschichte immer eine Konstruktion ist. Gemäß Monte-Sano und Budano (2013, S. 175) können Lehrpersonen historisches Verstehen insbesondere dann fördern, indem sie Lerngelegenheiten derart gestalten, dass sich die Lernenden mit kontroversen Darstellungen auseinandersetzen müssen, Fragen stellen sollen und eigene Interpretationen vornehmen müssen. Durch die Wahl der Dokumente, die unterrichtliche Inszenierung und die Aufbereitung der Inhalte befinden sich die Lernenden innerhalb eines fachlichen Diskurses. Idealerweise sind Lehrpersonen im Unterricht dann fähig, die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden zu identifizieren und darauf zu reagieren. Es ist gemäß Monte-Sano und Budano (2013, S. 176) zentral, dass Lehrpersonen die Lernenden entsprechend ihrem Stand des historischen Verstehens *begleiten*. Die Lehrpersonen bestimmen maßgeblich über die angebotenen Lerngelegenheiten. Es hängt von ihnen ab, inwiefern Geschichte mit Bezug zum Lehrplan in Unterrichtseinheiten aus Fragestellungen und Materialien transformiert wird (vgl. auch Bernhardt et al., 2011). Diese sollten so gerahmt sein, dass sie das Fach Geschichte als Konstruktion unter Einbezug von Deutungsmustern repräsentieren und konzeptualisieren. Durch die aktive fachspezifische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit werden angemessene Lerngelegenheiten zum historischen Denken und Verstehen geschaffen. Wie kann die Lehrperson diese aktive Auseinandersetzung unter Einbezug von *cognitive apprenticeship* im Unterricht fördern?

4.5.1 Cognitive apprenticeship als historian's apprenticeship

Gemäß Collins et al. (1991) lassen sich sechs Schritte der Lehrtätigkeit für das Problemlösen unterscheiden. Diese sollen nun ausgeführt und mit Bezug auf den Geschichtsunterricht präzisiert werden. Der erste Schritt wird als *modeling* bezeichnet. Dabei handelt es sich um ein Expertenbeispiel, wie ein Problem zu lösen wäre. Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson entsprechende Strategien der Dokumentenanalyse modelliert, Fragen oder

Hypothesen in Bezug auf Dokumente formuliert, argumentatives Schreiben einführt oder Deutungsmuster als Strukturierung der Informationen einsetzt (De la Paz et al., 2016; Fogo, 2014; Monte-Sano & Budano, 2013). Im zweiten Schritt, Collins et al. (1991) bezeichnen ihn als *coaching*, leistet die Lehrperson minimalste individuelle Hilfestellungen, während die Lernenden sich mit einer Aufgabenstellung beschäftigen.

Besondere Bedeutung hat der dritte Schritt, das *scaffolding*. Das Konzept der kognitiven Lerngerüste (*scaffolds*) nach Wood, Bruner und Ross (1976) zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden ausgehend von ihren aktuellen Bedürfnissen und ihrem Verständnisstand angepasste Unterstützung erhalten (*Adaptivität*), damit die selbstständige Auseinandersetzung zum Wissensaufbau ermöglicht werden kann. Diese Lerngerüste sollen es gemäß Pauli und Schmid (2019a) ermöglichen, dass die Lernenden die Zone der proximalen Entwicklung durchqueren. Für den Geschichtsunterricht betonen Eichner et al. (2019) und Heimes (2018) insbesondere das *scaffolding* als zentrale Unterstützungsstrategie für den Aufbau von Begriffswissen gemäß *conceptual change* in Unterrichtsgesprächen. Es lässt sich weiter unterscheiden zwischen *Makro-Scaffolding* als Teil der Unterrichtsvorbereitung als Antizipation möglicher begrifflicher Herausforderungen und sprachlicher Handlungen sowie *Mikro-Scaffolding* als konkrete Tätigkeiten während des Unterrichtens (Eichner et al., 2019; Hammond & Gibbons, 2005; Lepper & Wolverson, 2002; Scharnhorst, 2001).

Gemäß Monte-Sano und Budano (2013) sollte die Lehrperson die epistemologischen Präkonzepte sowie historisches Denken identifizieren und darauf entsprechend reagieren können.

„Ideally, teachers identify and respond to students’ thinking about history in order to build on students’ incoming ideas and experiences, address misconceptions, develop students’ understanding further, and promote historical ways of thinking. Attending to student thinking requires teachers to not only notice students’ thinking but take up and respond to students’ thinking in some way.“ (S. 174)

Damit die Lehrpersonen adaptive und passende Lerngerüste einsetzen können, müssen sie das Denken der Lernenden sichtbar machen. Die Lernenden sollen in einem vierten Schritt gemäß Collins et al. (1991) während des Problemlöseprozesses auch immer wieder dazu aufgefordert werden, ihre Denkprozesse und Strategien offenzulegen und zu artikulieren (*articulation*). Dadurch sollen diese auch für andere Lernende zugänglich gemacht werden, Fehlkonzepte aufgedeckt werden oder inhaltsbezogene Schwankungen der epistemologischen Überzeu-

gungen für die Lehrperson identifizierbar werden. Darauf kann die Lehrperson mittels entsprechender lernendenbezogener, motivierender und fachspezifischer Lerngerüste reagieren (Eichner et al., 2019; Reisman & Fogo, 2016; Stoel, van Drie et al., 2017).

Dabei soll fünftens die Unterstützung durch die Lehrperson während des Verarbeitungsprozesses adaptiv abgebaut werden (*fading* bei Collins et al., 1991) und den Lernenden vermehrt Verantwortung für das eigene Lernen übertragen werden (*Verantwortungstransfer*) (Pauli & Schmid, 2019a; Seidel & Reiss, 2014). Dadurch kann die Selbstwirksamkeit der Lernenden gestärkt werden, indem sie nach Ryan und Deci (2009) durch selbstständiges Lösen von Aufgaben Kompetenz erleben. Folglich fördert das die Motivation und somit auch das Lernen (Pauli & Schmid, 2019b). Das Ziel des schrittweisen Rückzugs der Lehrperson wäre der gesamte Verantwortungstransfer für das Lernen auf die Lernenden, sodass sie ohne Hilfeleistung zurechtkommen könnten (Alexander, 1997; Pauli & Schmid, 2019a; Seidel & Reiss, 2014).

Dabei gilt es als sechsten Schritt gemäß dem *cognitive-apprenticeship*-Ansatz von Collins et al. (1991) immer wieder reflexive Phasen (*reflexion*) einzubauen. Dies lässt sich auch auf den Geschichtsunterricht übertragen, indem die konstruierten Narrative und Prozesse der Erkenntnisgewinnung durch Strategieeinsatz gemeinsam reflektiert werden. Außerdem sollte zusätzlich zum reflexiven Austausch über die Bedeutung der Erkenntnisse durch die Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt für die eigene Gegenwart immer auch Zeit eingeräumt werden (vgl. Kapitel 2.4). Die Reflexion kann bezüglich des Lernens historischen Denkens auch eingesetzt werden, wenn Operationen und Sinnbildungsstrukturen auf unterschiedliche Kontexte übertragbar gemacht werden sollen.

Diese sechs Schritte des *historian's apprenticeship* sollten die Lernenden dazu befähigen, sich vermehrt selbstständig Wissen anzueignen, Strategien der Dokumentenanalyse anzuwenden und plausible Narrative zu generieren (Montesano & Budano, 2013).

Das zentrale Element kognitiver Lerngerüste sind Fragen oder Impulse von Lehrpersonen, die das Denken der Lernenden anregen sollen (Eichner et al., 2019; Hammond & Gibbons, 2005). Die Qualität dieser Lehrpersonenfragen beeinflusst nachweislich die Lernwirksamkeit von Unterricht (Hattie, 2013; Kyriakides et al., 2013; Lotz & Lipowsky, 2015). Gemäß Lotz und Lipowsky (2015) können Fragen

„(...) von der Lehrperson somit als didaktisches Mittel eingesetzt werden, um die Schüler dazu anzuregen, über bestimmte Sachverhalte nachzudenken (Aebli 1987) und um zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuen Lerninhalten zu vermitteln

(Dubs 2008). *Damit dienen Fragen also der Steuerung, Präzisierung sowie Intensivierung von Lernprozessen (zsf. Petersen & Sommer 1999) und sind eine wichtige Maßnahme zur kognitiven Aktivierung.*“ (S. 108)

Dabei spielt es keine Rolle, ob von Fragen oder Impulsen gesprochen wird. Beide haben nur Potenzial zu kognitiver Aktivierung, wenn es sich um Fragen oder Impulse handelt, die das Denken der Lernenden anregen und fortbewegen können im Sinne kognitiver Lerngerüste (Lotz & Lipowsky, 2015; Pauli, 2006b). Die Qualität der Impulse hängt vom Grad der Offenheit sowie dem kognitiven Anforderungsniveau ab (Henning, McKeny, Foley & Balong, 2012; Lotz & Lipowsky, 2015; Pauli, 2006b). Die Offenheit der Impulse bewegt sich zwischen konvergent und divergent (Burbules, 1993; Kobarg & Seidel, 2003; Pauli, 2006b). Als konvergent werden Impulse bezeichnet, die nach einer kurzen, bestimmten Antwort verlangen und nur eine richtige Antwort haben (Boyd, 2016; Hess, 2019; Pauli, 2006b; Petersen & Sommer, 1999). Demgegenüber stehen divergente Impulse, die offenere Denkwege zulassen, den Lernenden mehrere Antwortmöglichkeiten bieten und die somit einen größeren Spielraum für eigene Gedankengänge bieten (Boyd, 2016; Burbules, 1993; Hess, 2019). Bei divergenten Impulsen besteht die Gefahr, dass sie zu offen und freischwebend formuliert sind. Ebenso wenig können konvergente Impulse als Verhinderung unterschiedlicher Denkwege oder kreativer Einsichten betrachtet werden (Burbules, 1993). Beiden Impulsarten kommt im Unterricht eine berechtigte Funktion zu, die sich am jeweiligen Ziel der Interaktion orientiert. Ein Vorteil divergenter Impulse liegt darin, dass sie möglicherweise mehrere Lernende zum Denken anregen und in die Interaktion miteinbeziehen sowie authentischer sind (Lotz & Lipowsky, 2015; Pauli, 2010; Wells, 1993).

Die Impulse unterscheiden sich außerdem in ihrem kognitiven Anforderungsniveau. Ausgehend von Blooms Taxonomie (überarbeitet in: Anderson & Krathwohl, 2001) wird vereinfachend zwischen Wissensfragen als *low-order questions* und Denkfragen als *high-order questions* unterschieden (Gayle, Preiss & Allen, 2006; Lotz & Lipowsky, 2015; Pauli, 2006b). Besonders Denkfragen gelten als besonders kognitiv aktivierend, da sie im Vergleich der Wissensfragen zu differenzierteren Schülerantworten führen (Gayle et al., 2006). Wie bei der Offenheit gilt es auch beim kognitiven Anforderungsniveau der Frageformulierung das Vorwissen und das Ziel des Impulses zu berücksichtigen (Lotz & Lipowsky, 2015; Pauli, 2010).

Für den Geschichtsunterricht haben Eichner et al. (2019) entlang von Schritten zur Begriffsbildung ausschließlich beschreibend versucht, fachspezifi-

sche *Mikro-Scaffolding*-Prozesse in Form von Impulsen einer Lehrperson während einer einzigen Unterrichtsstunde zu erfassen. Sie kommen zur Annahme, dass Lehrpersonen durchaus schon über *Mikro-Scaffolding*-Strategien verfügen. Diese hätten aber noch Ausbaupotenzial in Bezug auf Einsatzmöglichkeiten und Präzision, was das Lernen erheblich fördern würde. „Allerdings bedarf es hierzu noch weiterer geschichtsdidaktischer Forschungsanstrengungen, die sich sowohl auf eine Weiterentwicklung, Schärfung und Ausdifferenzierung der Theorie des historischen Begriffslernens richten müssen als auch auf die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von unterrichtsnahen Scaffolding-Konzepten“ (Eichner et al., 2019, S. 258f.). Anschließend werden die wenigen Studien zu Lehrpersonentätigkeiten im Geschichtsunterricht dargestellt.

4.5.2 Studien zu Lehrpersonentätigkeiten im Geschichtsunterricht

Einen Ansatz zu konkreten fachspezifischen Lehrtätigkeiten im Unterricht, der sowohl Aspekte der Konzeptanreicherung als auch der *cognitive apprenticeship* miteinbezieht, liefern Stoel et al. (2015, 2017), die explizit den Zusammenhang von Lehrpersonenhandlungen und der Lernwirksamkeit des Geschichtsunterrichts untersuchten. Sie definieren fünf normative Prinzipien der Lehrtätigkeit basierend auf den Ausführungen von Alexander (2003) zu *teaching towards expertise* (vgl. Kapitel 3.4.2) und unter Berücksichtigung des *historical-reasoning*-Modells (vgl. Kapitel 3.2) zum fachspezifischen Unterrichten:

1. Fachspezifisches Verstehen anstreben entlang der Komponente des *historical-reasoning*-Modells.
2. Explizites Unterrichten von fachspezifischen Strategien und Begriffen (*1st-order concepts*, *2nd-order concepts* und *strategic knowledge*), strukturiert entlang von allgemeindidaktischen Lernprozessmodellen zur Sichtbarmachung der fachspezifischen Denkweise und des methodischen Vorgehens (z.B. Mapping-Techniken).
3. Epistemologische Reflexion (den Lernenden beibringen, mit der Unsicherheit, Komplexität und dem Anspruch von historischem Wissen umzugehen).
4. Wechsel der Sozialformen, da Studien zeigen, dass die Lernenden im „Diskussionszustand“ im Wechsel aus Gruppenarbeiten und Klassengesprächen mehr lernen als bei Einzelarbeiten (z.B. Collins et al. (1991); VanSledright (2011)) (Stoel et al., 2015, S. 56 ff.).

Das Ziel muss die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensarten sein (Verknüpfung von Fachwissen, Präkonzepten, Interessen und Erfahrungen). Stoel et al. testeten, inwiefern sich Effekte von explizitem Unterrichten von 1) und 2) auf die Herstellung von Kausalzusammenhängen in schriftlichen Essays von

Lernenden auswirkten (Stoel et al., 2017). Dabei konnten sie einen Zusammenhang feststellen zwischen dem expliziten Unterrichten von Strategien und Deutungsmustern auf die schriftlichen Kausalerzählungen der Experimentalgruppe, jedoch gelang es den Lernenden nicht, diese anschließend auf einen noch unbekanntem Inhalt zu übertragen. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der Studien zu expliziter Strategieinstruktion mittels *cognitive apprenticeship* (Kapitel 4.3.2).

Bezüglich Beobachtungen zu „guter“ Instruktion gelangen Wineburg und Wilson (1991) zur Einsicht, dass sowohl *visible*, als geschichtsvermittelndes, als auch *invisible*, als lernendenzentriertes Lehrpersonenverhalten (N = 11; Highschool; Lernende im Alter von 16 bis 17 Jahren) zu fachlich gutem Geschichtsunterricht führen kann. Inwiefern diese auch beide lernwirksam waren, wurde nicht getestet. Durch die Auswertungen von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen beschreiben sie anhand von zwei exemplarischen Fällen, was „gute“ Instruktion benötigt. Beide dargestellten Lehrpersonen zeichnen sich durch ein hohes inhaltliches Fachwissen und ein vertieftes Verstehen des zeitlichen Kontextes aus. Dieses wiederum ist Teil eines übergeordneten konzeptionellen Verständnisses des Fachs und der Fachprinzipien. Außerdem gelang es ihnen durch wechselnde Repräsentationen, sowohl von Kontext als auch Epistemologie, eine Brücke zu schlagen zwischen Expertise und Lernenden. Beide stützten ihren Unterricht auf die Basis von multiperspektivischen Textanalysen, einerseits sichtbar modelliert, andererseits moderiert durch die Lehrperson. Außerdem zeigte sich, dass beide Lehrpersonen je nach Inhalt in ihrer Rolle als „sichtbare“ und „unsichtbare“ Lehrperson wechseln können. Nach Ansicht der Autorin und des Autors gibt es keinen „Königsweg“ des Geschichtsunterrichts. Sehr wohl lassen sich Qualitätsmerkmale ausmachen, die gute „Geschichtslehrpersonen“ auszeichnen: Vorbereitung fachlich adäquater Lerngelegenheiten, Fähigkeit zu situativem Rollenwechsel und ein vertieftes fachlich-fachdidaktisches Verständnis (ausführlicher Kapitel 6).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte auch Monte-Sano (2011). Anhand einer Einzelfallanalyse einer Lehrperson aus einer größeren Interventionsstudie zu Lesestrategien und Interpretation strukturiert durch den *cognitive-apprenticeship*-Ansatz beschreibt sie, wie sich explizites Unterrichten von Perspektivenübernahme auswirken kann auf die Interpretation von historischen Phänomenen durch die Lernenden. Die vertiefte Analyse von sowohl Daten der Lernenden (Schreibprodukte, Einsatz von Lesestrategien, Textannotationen und Interviews) als auch der Lehrperson (Schaffung von Schreib- und Lesegelegenheiten, Verwendung der Unterrichtszeit und Feedback) zeigte, dass sich insbesondere das explizite Anleiten zum Erkennen unterschiedlicher Per-

spektiven positiv auf die schriftlichen Produkte auswirkte. Dadurch gelang es, die schriftlichen Argumentationen der Lernenden zu verbessern. Des Weiteren wirkte sich das *modelling* von Lesestrategien durch Annotationen in den Dokumenten ebenfalls positiv auf den Schreib- und Leseprozess aus. Gleiches gilt für regelmäßiges formatives Feedback und eine aufbauende Abfolge von Aufträgen (Strukturiertheit von Unterricht und *scaffolding*). Durch den Fokus der Lehrperson auf das Deutungsmuster „Perspektivenübernahme“ während der Arbeit mit mehreren Dokumenten gelang es ihr auch, das konzeptionelle Verständnis von Alterität bei den Lernenden aufzubauen. Dies auch durch den gezielten Einsatz von evaluativen Fragen, die Argumente von den Lernenden verlangten. Im Gegensatz zu den größeren Interventionsstudien zur Strategieinstruktion wird hier deutlicher, welche Lehrpersonenhandlungen das Verstehen der Lernenden gefördert haben könnten. Trotzdem bleibt die empirische Befundlage zu lernförderlichem Lehrpersonenverhalten im Geschichtsunterricht sehr dürftig.

4.6 Zusammenfassung: Geschichtsunterricht als *historian's apprenticeship* zum historischen Verstehen

Geschichtsunterricht lässt sich innerhalb eines Angebot-Nutzungs-Modells von Unterricht verorten als komplementäres soziales Interaktionsgeschehen zwischen einer Lehrperson und den Lernenden in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Dies lässt sich beschreiben anhand *fachunspezifischer* Oberflächenstrukturen in Form von auch für Außenstehende sichtbarer Strukturelemente wie Organisationsformen, Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) oder in unterschiedlichen Lehr-Lern-Formen als methodische Settings. Diese müssen in Bezug stehen zu epistemischen Funktionen des Unterrichts bestehend aus inhaltsbezogenen, *fachspezifischen* Oberflächenstrukturen wie Materialauswahl, Leitfrage(n) und Inhalt.

Fachspezifisch zeigt sich die Qualität des Geschichtsunterrichts anhand der tiefenstrukturellen Dimension der kognitiven Aktivierung. Diese lässt sich einschätzen aus den beobachteten Lernaktivitäten der Lernenden in der Auseinandersetzung mit Lerngelegenheiten zu historischem Denken. Diese Lerngelegenheiten bestehen aus Aufgaben in Form von Problemstellungen, die fachspezifische Denkprozesse anregen. Aus den vorgestellten empirischen Untersuchungen und Modellierungen ergibt sich eine Struktur des Geschichtsunterrichts aus vier Kernelementen: a) Konfrontation und Problematisierung

zur expliziten Offenlegung oder Generierung einer Leitfrage, b) Erschließen als Arbeit mit Lerngegenständen im Rahmen einer Aufgabe unter Anwendung prozeduralen Wissens, c) Verknüpfung und Strukturierung von a) und b) mittels Deutungsmustern und Argumenten zur Sinnbildung und Reflexion sowie d) dem expliziten Erwerb von Begriffswissen im fachlich adäquaten Austausch über Geschichte und zum Verstehen von Geschichte (vgl. Abb. 7).

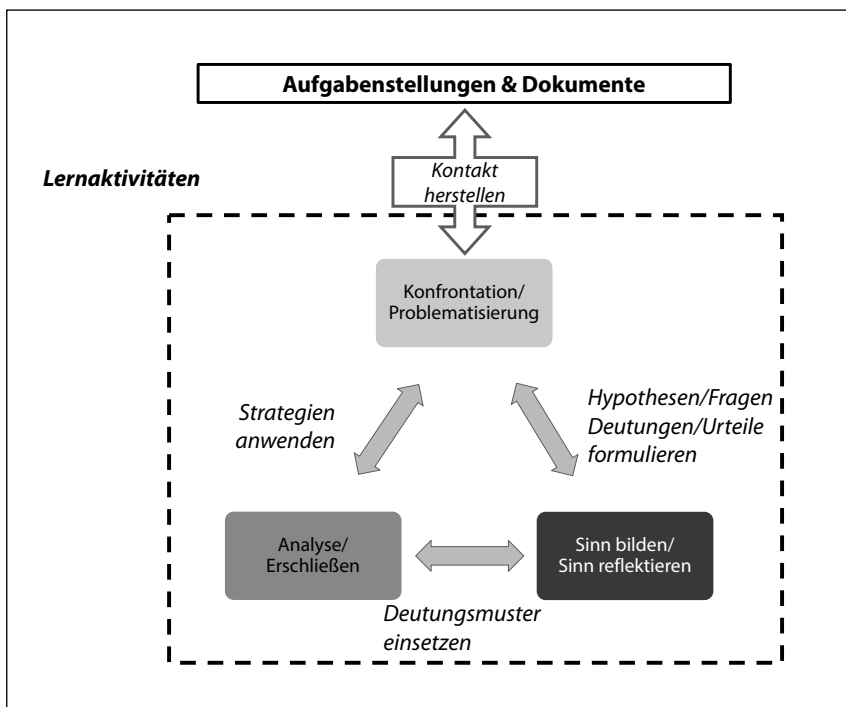


Abbildung 7: Lernaktivitäten zur Sinnbildung im Geschichtsunterricht

Die Basis dieser Lernaktivitäten stellen kognitiv aktivierende Lerngelegenheiten dar. Die Lernenden sollen sich entlang argumentativ formulierter Aufgabenstellungen mit einem gesellschaftlich relevanten Inhalt unter Einbezug mehrerer Dokumente auseinandersetzen. Der Sachverhalt ist immer bereits narrativ eingebettet als Teil der Erinnerungskultur, woraus sich Problemstellungen ableiten lassen. Die Lernenden werden in ihrer Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt und im Prozess der Sinnbildung von der Lehrperson durch den Einsatz von Strategien des *cognitive-apprenticeship*-Ansatzes in wechselnden Sozialformen gefördert. Die Lehrperson modelliert, unterstützt und fördert mittels adaptiver

Impulse und Feedbacks den Erwerb von Strategien der Dokumentenanalyse und fachlich adäquater Sinnbildungen in Bezug auf eine Leitfrage.

Verknüpft man die Erkenntnisse aus den obigen Studien mit Merkmalen zu kognitiver Aktivierung als Element der inhaltsbezogenen Unterrichtsqualität, dann lässt sich festhalten, dass Geschichtsunterricht dann das größte kognitive Aktivierungspotenzial hat, wenn fachspezifische Lerngelegenheiten entlang vollständiger Lernzyklen zur historischen Sinnbildung die Lernenden zu entsprechenden Lernaktivitäten anregen, bei denen sie von der Lehrperson mittels fachlicher und fachdidaktischer Expertise angeleitet und unterstützt werden. Durch die Artikulation ihrer Arbeitsschritte und ihres Verständnisses, durch die Reflexion ihrer Sinnbildung sowie in der Auseinandersetzung mit Artikulationen und Reflexionen anderer Lernender werden die Lernenden in einen ständigen Diskussionszustand versetzt. Daraus entwickelt sich ein fachlich geprägter Unterrichtsdiskurs als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht als ständige Aushandlung von Sinnbildungen. Voraussetzung für einen fachlich qualitätsvollen Unterrichtsdiskurs ist eine funktionierende Wissensbildungsgemeinschaft aller Beteiligten, in der eine dialogische Gesprächskultur vorherrscht. Welche Funktionen können Unterrichtsgespräche für das fachliche Lernen im Geschichtsunterricht erfüllen und was sind Merkmale einer dialogischen Gesprächskultur? Darauf soll nun eingegangen werden.

5. Dialogische Klassengespräche als Lerngelegenheit für historisches Verstehen

Damit Klassengespräche ihr Potenzial für das Lernen entfalten können, gilt es sowohl für Lehrpersonen als auch für Lernende eine entsprechende Gesprächskultur im Unterricht zu schaffen. Als besonders lernförderlich gelten dabei Konzepte wie *dialogic teaching* (Alexander, 2008) oder *Accountable Talk* (Michaels et al., 2008; 2010), welche stellvertretend für weitere Konzepte dialogischer Unterrichtsgespräche stehen (Kim & Wilkinson, 2019; Lefstein & Snell, 2014). Forschungsergebnisse mehrheitlich zu Mathematikunterricht (u. a. Walshaw & Anthony, 2008), Naturwissenschaften (u. a. Osborne et al., 2019), aber auch zum muttersprachlichen Unterricht (Alexander, 2018; Jay et al., 2017) deuten auf die Lernwirksamkeit einer veränderten Gesprächskultur hin (Heller & Morek, 2019). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Form von Unterrichtsgesprächen, bei denen die Lehrperson im klassenöffentlichen Rahmen mit der ganzen Klasse ein Gespräch führt (Hodel & Waldis, 2007; Pauli, 2006b). Diese werden im Folgenden als Klassengespräche bezeichnet.

Zuerst wird das Potenzial dialogischer Klassengespräche für das Lernen von historischem Denken im Geschichtsunterricht erörtert (Kapitel 5.1). Anschließend werden in Kapitel 5.2 auf lehr-lern-theoretischer Grundlage Ausführungen zur Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche gemacht. Dies bildet die Basis für den Forschungsstand zu Klassengesprächen in der Unterrichtspraxis und hinsichtlich des Geschichtsunterrichts. Daran knüpft die Darstellung von *Accountable Talk* als praxisorientierter Ansatz an, welcher anschließend geschichtsdidaktisch gewendet wird (Kapitel 5.3). Da Klassengespräche immer Teil einer Unterrichtsstruktur sind, gilt es die Inszenierung des Unterrichts als Einbettung des Klassengesprächs zu berücksichtigen. Dies wird ebenfalls in Kapitel 5.3 beschrieben.

5.1 Potenzial dialogischer Klassengespräche für das Lernen im Geschichtsunterricht

Sprache ist das Medium des Geschichtsunterrichts und der Indikator für das historische Verstehen und Lernen von historischem Denken (vgl. Kapitel 2 und 3).

Dies zeigen auch die vielen Studien, die historisches Denken anhand von schriftlichen Produkten zu erfassen versuchen, wobei dem Mündlichen bisher eher wenig Aufmerksamkeit zukam (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4). Dies, obwohl Geschichtsunterricht mehrheitlich im mündlichen klassenöffentlichen Unterricht stattfindet. Die Studie von Gautschi, Moser, Reusser und Wiher (2007) zeigt den aktuellsten Stand des Geschichtsunterrichts auf der Sekundarstufe 1 in der Schweiz. Die Untersuchung aus dieser Studie zu Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht (N = 41 Lektionen) von Hodel und Waldis (2007) weist nach, dass 71,5% der Gesamtzeit einer Lektion in einer klassenöffentlichen Sozialform stattfindet. Dies beinhaltet sowohl Monologe, wie Vorträge von Lehrpersonen und Lernenden, als auch Klassengespräche oder Diskussionen. Innerhalb der klassenöffentlichen Sozialformen dominiert anteilmäßig das Klassengespräch mit rund 40%. Die nächsthäufige Form ist der Schülervortrag. Abgeschlagen folgt die Diskussion als weniger lehrpersonenzentrierte Gesprächsform mit 2% (vgl. Hodel & Waldis, 2007). Zu ähnlichen Zahlen bezüglich Frontalunterrichts (76% der Unterrichtszeit) als häufigster Sozialform im Geschichtsunterricht kam bereits Hug (1980, S. 103). Deutlich wird aus beiden Untersuchungen, dass der Anteil mündlicher Sprachproduktion und -rezeption einen großen Anteil im Geschichtsunterricht einnimmt.

Eine theoretische Grundlage für alle Komponenten eines sprachsensiblen Geschichtsunterrichts – sprachsensibel im Sinne des bewussten Umgangs und Einsatzes von fachspezifischen und überfachlichen sprachlichen Mitteln im Fachunterricht – liefern die Ausführungen von Handro (2013, 2016). Handro (2013, 2016) kritisiert an den deutschsprachigen Kompetenzmodellen (vgl. Kapitel 3.1), dass sie einzig rezeptive Sprachhandlungen miteinbeziehen und produktive Sprachhandlungen nicht deutlicher verorten (z.B. bei Schöner & Mebus, 2007), wobei sie dies vor allem auf schriftliche Sprachhandlungen bezieht. Deshalb hat sie ein Prozessmodell der sprachlichen Handlungen im Geschichtsunterricht erstellt. Das Modell von Handro (2013, S. 325) weist nach, dass der gesamte Lehr-Lern-Prozess im Geschichtsunterricht nur über Sprache abläuft und Lernen nur über sprachliche Handlungen geschieht. Handros Prozessmodell unterscheidet unterschiedliche epistemische Funktionen des Sprachhandelns zunächst im *Erkenntnisprozess*, den Handro mit der historischen Methode als Dreischritt aus Heuristik, Quellenkritik und Interpretation gleichsetzt. Das Ziel des Erkenntnisprozesses ist das Verstehen der Geschichte ausgedrückt durch die gegenwartsgebundene Deutung der erarbeiteten Informationen mittels fachlich adäquater Narrativierung. Die unter Einbezug fachspezifischer Theorien und Begriffe entstandene Erklärung gilt es für ein Zielpublikum plausibel darzustellen.

Die Erkenntnisse werden also mittels eines *Kommunikationsprozesses* präsentiert, wozu ebenfalls unterschiedliche sprachliche Mittel eingesetzt werden müssen. Das Ziel des Kommunikationsprozesses ist es, eine historische Erzählung zu erstellen, bei der eigene Sinnbildungen erklärt und begründet werden. Außerdem sollen bereits bestehende historische Deutungen und Werturteile diskutiert werden. Handro beschreibt im Erkenntnisprozess also nichts anderes als einen vollständigen Lernzyklus historischen Verstehens, dessen Ergebnisse schriftlich oder mündlich kommuniziert werden. Durch die Kommunikation wird historisches Verstehen als narrative Kompetenz sichtbar (vgl. Kapitel 3.7 und 4.6).

Die theoretischen Ausführungen von Handro, Schöner und Mebus (2007) sowie Heimes (2018) zeigen auf, dass jede sprachliche Kommunikation im Unterricht sowohl eine diskursive als auch eine epistemische Funktion erfüllt (vgl. auch Becker-Mrotzek & Vogt, 2009). Dies hat bereits Hug (1980) mit Bezug auf die lehr-lern-theoretischen Arbeiten von Aebli, Piaget und Vygotsky (vgl. Kapitel 5.2.2) auf das Lernen im Geschichtsunterricht übertragen. Er weist darauf hin, dass Sprachkompetenz die fundamentale Voraussetzung für das geschichtliche Denken darstellt. Sprachkompetenz zeichnet sich gemäß Hug (1980) durch zwei Komponenten aus: erstens durch kommunikative Kompetenz für den zwischenmenschlichen Austausch und zweitens durch die Begriffsverwendung als Ausdruck der fachlichen Durchdringung sowie der Entwicklung eines fachspezifischen formalen Denkens. In Anlehnung an Hug kann festgehalten werden, dass narrative Kompetenz sowohl den Aufbau historischen Denkens wie auch sprachlicher Mittel zur Kommunikation des historischen Verstehens benötigt (vgl. Kapitel 3.7).

Die Arbeiten von Heller und Morek (2015, 2019) sowie Prediger et al. (2016) zum Erwerb von sprachlichen Mitteln im Unterricht verdeutlichen diese älteren Ausführungen von Hug dahingehend, dass durch die notwendige produktive Sprachhandlung im Unterricht fachliche Begriffe mittels diskursiver Relationen miteinander verknüpft werden müssen. Daraus ergibt sich die Doppelspurigkeit für das Lernen durch Unterrichtsgespräche, welche sich auch empirisch durch Transfereffekte überfachlicher Diskurskompetenzen nachweisen ließ (vgl. Kapitel 5.2.3). Einerseits werden durch Klassengespräche fachübergreifende diskursive Fertigkeiten wie Beschreiben, Erklären oder Begründen eingeübt, andererseits werden diese mit fachspezifischen Operationen wie Analyse von Dokumenten, Einschätzung der Glaubwürdigkeit eines Autors oder Synthese unterschiedlicher Informationen zu narrativen Fragmenten verknüpft (Eichner et al., 2019; Halldén, 1994a; Heller & Morek, 2019; van Boxtel & van

Drie, 2017; Wenzel, 2016). Dies fördert, so Heimes (2018), auch das Lernen mittels Konzeptwandel, indem Begriffe und Kategorien in einem bestimmten fachlich geprägten Kontext verwendet und somit weiter ausdifferenziert sowie neue Schemata gebildet werden müssen. Dies beschreibt er, wie bereits Hug (1980), mit Bezug auf Vygotsky als graduelle Entwicklung von alltäglicher hin zu fachlich adäquater Begriffsverwendung (vgl. Kapitel 3.4.2). Dies gelingt gemäß Eichner et al. (2019) nur, wenn Begriffe auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachgebrauchs und von unterschiedlichem Abstraktionsgrad mittels diskursiver Praktiken im Unterricht bewusst aufgebaut und angewendet werden (vgl. auch Alavi, 2014; Sauer, 2019).

Mit Bezug auf das Modell produktiver Sprachhandlungen von Handro (2013) gilt es zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion zu unterscheiden (Heller & Morek, 2015). Erstere tritt nicht in gleicher Form auf wie letztere. Eine explorative Studie von van Drie und van de Ven (2017) zur Rolle von Klassengesprächen für die anschließende Verschriftlichung der Erkenntnisse verdeutlicht den fragmentarischeren Charakter der Aussagen der Lernenden im Gespräch. Zusätzlich machen die Lernenden häufiger Gebrauch von Alltagssprache im Klassengespräch als in den anschließend schriftlich verfassten Texten. Das legt die Annahme nahe, dass durch den mündlichen Austausch Denkprozesse, die zwischen der Arbeit mit Dokumenten und der schriftlichen Produktion stattfinden, im Klassengespräch sichtbar gemacht werden können (Wineburg & Reisman, 2019). Außerdem kann durch entsprechende Unterrichtsarrangements der individuelle Stand des historischen Denkens durch das Klassengespräch sichtbar werden (Knudsen, 2020).

Pontecorvo und Girardet (1993) weisen darauf hin, dass im Klassengespräch alle Handlungen und Aktivitäten ausschließlich diskursiv sind. Alles geschieht mit und durch verbalisierte Sprache. Das bedeutet auch, dass die eingesetzten sprachlichen Mittel bestimmte domänenspezifische Aspekte aufweisen sollten. Domänenspezifische Wissensaspekte müssen also zwingend berücksichtigt werden, sollte Sprache als Medium für das soziokulturelle Lernen eines Fachs fungieren. Die explorative Studie (N = 30) von Pontecorvo und Girardet (1993) zu *reasoning* und Argumentation im Geschichtsunterricht konnte zeigen, dass die Lernenden in Gruppendiskussionen mit bis zu fünf Teilnehmenden durch entsprechende Aufgabenstellungen selbstständig grundlegende argumentative Praktiken, wie beispielsweise Begründungen, einsetzten. Außerdem machten die Lernenden Gebrauch von Strategiewissen zur Einschätzung der Glaubwürdigkeit einer Quelle von selbst, ohne Inputs der Lehrperson (Pontecorvo & Girardet, 1993). Dabei handelte es sich ausschließlich um eine Aufgabe zur

Urteilsbildung über eine historische Person, ohne weitere Perspektiven einzubeziehen oder von einem moralischen Urteil abzusehen.

In ihrer Studie zum Vergleich von Gruppen- und Klassengesprächen im Geschichtsunterricht, die an die Ausführungen von Pontecorvo und Girardet anknüpft, kamen van Boxtel, van der Linden, Roelofs und Erkens (2002) zum Fazit, dass

„(...) although the class discussions did not reflect a shared control and an equal participation of students, they were characterized by sharing knowledge, co-construction of meaning, and a shared responsibility for learning. (...) that in the whole class discussions there was more focus on the content and less on procedural aspects and less social talk (Anm. MZ: as in small-group discussions). It thus can be concluded that in small group discussions students have more opportunity to verbalise their ideas and to use the language of history, and that in whole-class discussions a higher level of historical reasoning in terms of degree of explaining, contextualization, use of abstract concepts, and sound reasoning can be reached.“ (S. 149)

Verbindet man diese Aussage von van Boxtel et al. mit den oben ausgeführten theoretischen Ansätzen zum Potenzial von mündlichen Sprachhandlungen für das historische Verstehen, dann können Klassengespräche alle epistemischen Funktionen eines vollständigen Lehr-Lern-Zyklus historischen Denkens einnehmen. Hug (1980, 127 f.) unterscheidet zwischen drei Typen von Gesprächen:

1. *Informationsgespräch* als Sammelgespräch von Fakten und Informationen unter der Voraussetzung, dass die Lernenden sich bereits mit Materialien auseinandergesetzt haben. Es geht hier nicht um ein Ratespiel, sondern um das Erfragen oder den Austausch von Informationen, die Präzisierung der gewonnenen Informationen oder die Übersetzung in eine eigene Sprache. Die Lehrperson leitet trotz ihres Wissensvorsprungs das Gespräch partnerschaftlich.
2. *Reflexionsgespräch* als Erklärungsgespräch, indem möglichst viele Verbindungen, Beziehungen und „Zusammenhänge“ (Anm.: sic bei Hug, 1980, S. 127) zwischen Menschen und Ereignissen gesucht, offengelegt und geprüft werden. Dies setzt ein offenes und flexibles Denken der Lernenden voraus, welches gefördert werden kann, ebenso bieten sich in diesem Gespräch Ansätze für das Verstehen durch Einsichten, ein Verständnis des Sachverhalts oder Erklärungen. Auch hier wird ein Informationsstand vorausgesetzt, jedoch muss dieser nicht einheitlich sein. Dadurch wird die Vielfalt der Ansätze gefördert. Das Ziel des Gesprächs ist nicht, einen Konsens zu erreichen, sondern vielmehr fachspezifische Denkprozesse zu üben.

3. *Beurteilungsgespräch* als argumentatives Gespräch, indem die Lernenden aufgefordert werden, Position zu beziehen und diese zu begründen. Dadurch werden sie gezwungen, sich der Kritik anderer Gesprächsteilnehmenden auszusetzen und so selbst zu erfahren, wie plausibel ihre Argumente sind. Dabei geht es vor allem darum, sachlogische Begründungen zu liefern, und weniger um das Fällen moralischer Urteile. Der Lehrperson kommt dabei die Rolle zu, die Lernenden zur Offenlegung ihrer Urteilsmaßstäbe aufzufordern, damit sie diese reflektieren sowie voreilige Verallgemeinerungen und selektive Wahrnehmungen überdenken.

Hug verortet die Rolle der Lehrperson nicht nur bei der fachlichen Impulsgebung, sondern auch bei der Verteilung von Redeanteilen und Integration aller, oder möglichst vieler, Lernenden bei der Generierung von Antwortansätzen. Außerdem betont Hug, dass die Lehrperson Lernende anhaken soll, ihre Aussagen zu verdeutlichen, zu präzisieren oder weiter auszuführen. Die Aussagen der Lernenden können von der Lehrperson auch an die Klasse zurückgegeben werden. Zusätzlich obliegt es gemäß Hug der Lehrperson, die Kohärenz des Gesprächs zu gewährleisten und wichtige Aspekte hervorzuheben sowie zu repräsentieren.

Gemäß Halldén (1994a) besteht die Hauptaufgabe der Lehrperson darin, den Geschichtsunterricht als eine permanente Konversation bestehend aus Fragen der Lehrperson und Antworten der Lernenden zu gestalten. Dadurch wird eine *shared line of reasoning* durch ständige gemeinsame Aushandlung etabliert. Geschichte entsteht im Diskurs entlang einer gemeinsam geteilten Leitfrage unter Anleitung der Lehrperson etappenweise durch Beschreiben und Erklären historischer Sachverhalte und Handlungen von Personen in der Vergangenheit. Dadurch lassen sich begründete Schlussfolgerungen in Bezug auf die Leitfrage gemeinsam aushandeln (Halldén, 1994a). Die Etablierung eines Unterrichtsdiskurses im Sinne der Bezugswissenschaft ist gemäß Zülsdorf-Kersting (2020) eine wichtige Voraussetzung für die Umwandlung von kommunikativen Akten in Denkprozesse. Die Art und Weise, wie im Unterricht historisches Denken verhandelt und kommuniziert wird, ist ein zentrales Qualitätsmerkmal für den Geschichtsunterricht.

Aus den Ausführungen der verschiedenen Autorinnen und Autoren lassen sich Klassengespräche entlang der *epistemischen Funktionen* für vollständige Lehr-Lern-Zyklen (vgl. Kapitel 4.3) verorten und mit fachspezifischem Lernen (Kapitel 3.7) in Verbindung setzen.

Klassengespräche im Geschichtsunterricht können Lernende zu folgenden Lernaktivitäten anregen:

- *Konfrontation* und Problematisierung durch soziokognitive Konflikte und Offenlegung von Präkonzepten durch Formulierung eigener Fragen, Vorstellungen, Vermutungen, Irritationen und Hypothesen im Rahmen einer explorativen Diskussion;
- *Erschließen* von Inhalten und gemeinsame Erarbeitung und Klärung von Begriffen zur Etablierung einer gemeinsamen globalen Fachsprache, der inhaltlichen Beschreibung eines Sachverhalts und eines inhaltsbezogenen Begriffsverständnisses;
- Aufbauen, Üben und Anwenden von *fachspezifischen Strategien* im Umgang mit Dokumenten gemeinsam mit der Lehrperson, wodurch eine breitere Informationsbasis erarbeitet wird; dabei können Informationen mittels Deutungsmustern explizit im Austausch organisiert und strukturiert werden;
- *Sinnbildungskonstruktion in Form von narrativen Fragmenten* hinsichtlich einer Problemstellung, die gemeinsam erstellt und/oder ausgehandelt werden unter der Leitung der Lehrperson; dabei müssen Analyse und Synthese miteinander in Verbindung gesetzt sowie Begriffe fachlich adäquat eingesetzt werden;
- *Argumentationskompetenz* für die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interpretationen und Perspektivität in der Wissensbildungsgemeinschaft, auch zur soziokulturellen Validierung plausibler Narrative;
- *Reflexion* der eigenen Gegenwart unter Einbezug historischer Ereignisse und Entwicklungen, gegenwärtiger Sinndeutungen durch Historikerinnen und Historiker und der eigenen Sinnbildung über die Vergangenheit (vgl. auch Eichner et al., 2019; Fina, 1978; Halldén, 1997; Hug, 1980; Sauer, 2006; Spiess, 2015; van Boxtel & van Drie, 2017; Völkel, 2012; Wenzel, 2016).

Klassengespräche haben folglich das Lernpotenzial zum ...

1. Erwerb von Begriffswissen und Üben von Strategien durch *cognitive apprenticeship*,
2. Erwerb von Argumentationskompetenz durch die argumentative Aushandlung plausibler Narrative unter Bezug auf Deutungsmuster des Fachs,
3. Erwerb fachsprachlicher und überfachlicher sprachlicher Mittel als Teil einer Wissensbildungsgemeinschaft im Sinne einer *historian's apprenticeship* bei der Ko-Konstruktion historischer Sachverhalte und bei der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Sinnbildungen und
4. Aufbau historischen Verstehens durch die Offenlegung und Reflexion der epistemologischen Überzeugung im Dialog.

Lernen verstanden als *Konzeptanreicherung* (Kapitel 3.7) und im Stile einer *historian's apprenticeship* innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft (Kapitel 4.6) kann folglich durch Klassengespräche gefördert werden.

Eine Pionierarbeit im deutschsprachigen Raum auf Grundlage lerntheoretischer und pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse (u. a. Aebli, Piaget, Vygotsky und Wagenschein) leistete Kurt Fina (1978). Er verfasste ein Kursbuch zur Etablierung von Gesprächen für das Lernen im historisch-politischen Unterricht. Die Ausführungen von Fina (1978) (auch: Hug, 1980) verdeutlichen, dass Klassengespräche auch im Geschichtsunterricht nur dann lernwirksam sind, wenn diese Qualitäten dialogischer Klassengespräche aufweisen und sich die Lehrpersonenhandlungen nicht ausschließlich auf fachliche Impulse reduzieren (Halldén, 1994a; Reisman et al., 2018; van Boxtel & van Drie, 2017). Es gilt also, eine dialogische Gesprächskultur mit dem Fokus auf das fachspezifische Lernen im Geschichtsunterricht zu etablieren.

5.2 Dialogische Klassengespräche

5.2.1 Klassengespräche: Diskrepanz zwischen Forschungsergebnissen und Alltagspraxis

Trotz einer seit einigen Dekaden stattfindenden empirischen Auseinandersetzung mit Merkmalen lernwirksamer Klassengespräche scheinen sich die Erkenntnisse daraus bisher kaum auf die Unterrichtspraxis zu übertragen. Gegenüber den empirisch belegten Erkenntnissen steht die häufig beobachtete Praxis der asymmetrischen Unterrichtskommunikation mit der Lehrperson als einzigem Quell des Wissens im Unterrichtsalltag (u. a. Cazden, 2001; Resnick et al., 2018; Wells & Arauz, 2006). Die Gesprächsstruktur solcher traditioneller Klassengespräche weist häufig das Muster *initiation-response-evaluation* auf (Mehan, 1979). Obwohl dieses Muster (kurz: I-R-E) von Mehan vorurteilsfrei als Sequenzbeschreibung eingeführt wurde, gilt es heute als Inbegriff für das kleinschrittig geführte Lehr-Lern-Gespräch (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Heller & Morek, 2019; Pauli, 2006a, 2010). Der Hauptkritikpunkt an solchen Gesprächen ist die Tendenz, dass sie zu Ratespielen ausarten, bei denen die Lernenden die einzige richtige Lösung herausfinden sollen. Dabei gehen die Gespräche so lange hin und her, bis das von der Lehrperson Gedachte erraten worden ist. Es entwickelt sich eine regelrechte Abfolge aus geschlossenen Lehrpersonenfragen und Kurzantworten von einigen wenigen Lernenden (Mehan & Cazden, 2015; Pauli, 2010). Dass sich ein kleinschrittiges Abarbeiten von Problemen oder Auf-

gaben im Unterrichtsdiskurs etabliert hat, liegt sowohl an der Institution Schule als auch an der Heterogenität der Gruppe „Schulklasse“. Durch die Funktion der Lehrperson nicht nur als Wissensvermittlerin, sondern auch als Erzieherin einer Gruppe im Auftrag einer Gesellschaft, obliegt ihr auch die Kontrolle über die Kommunikationsprozesse im Unterricht. Es gilt also, bestimmte erwartete organisatorische Formen und Strukturen einzuhalten bzw. einzuüben (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009). Allerdings ist es keineswegs zwingend, dass die erwarteten Formen und Strukturen des kommunikativen Prozesses eingehalten werden müssen. Vielmehr sollte hinter der Wahl der Organisationsform eine didaktisch motivierte Entscheidung der Lehrperson stehen (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Pauli, 2006b, 2010). Es ist an der Lehrperson zu entscheiden, welchen Zweck und welche Ziele sie gerade verfolgt, je nachdem setzt sie entsprechende sprachliche Mittel in Form von Fragen, Impulsen oder Feedback im Gespräch ein.

5.2.2 Lehr-lern-theoretische Grundlagen der Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche

Aus Sicht einer sich etablierenden kognitivistischen und konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie stellten solche oben beschriebenen lehrpersonen-zentrierten, quasimonologischen Gespräche keine ausreichenden Lerngelegenheiten für die Lernenden dar (Alexander, 2008; Pauli, 2006a; Resnick, Michaels & O'Connor, 2010). Im Gegensatz dazu stehen dialogische Klassengespräche, an denen sich alle im Unterricht beteiligen können und die geprägt sind durch Ko-Konstruktivität von Wissen und eine wertschätzende sowie kritische Gesprächskultur. Gemäß Reusser und Pauli (2015) vereinen dialogische Klassengespräche drei zentrale lehr-lern-theoretische Perspektiven für das Lernen:

- Sie fördern den individuell-kognitiven Prozess des Wissensaufbaus, indem aktiv zugehört sowie von der Lehrperson Wissen aktiv modelliert und aufgebaut wird (Aebli, 2011; Piaget, 1975). Dadurch können Verstehenselemente miteinander verknüpft werden, was zu einem flexibleren Verfügen von Wissen führen kann (Transfer). Dabei gilt es seitens der Lehrperson im Sinne einer *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1991) zunächst Verstehenselemente zu modellieren, Denkgerüste (*scaffolds*) einzusetzen und diese schrittweise zu reduzieren.
- Durch den Austausch mit der Lehrperson als Experte bzw. Expertin können die Lernenden höhere kognitive Funktionen aufbauen und vertiefteres Verstehen erreichen (Vygotsky, 1978). Zunächst gilt es die Zone der proximalen Entwicklung zu eruieren und diese durch den Einsatz von Strategi-

en zur Lernunterstützung zu verschieben (vgl. auch *cognitive apprenticeship*, S. 86 ff.) (Vygotsky, 1978, 1981a).

- Lernen wiederum ist immer auch ein soziokultureller Akt, der über den Sprachgebrauch zum Ausdruck gebracht wird. Dabei treiben kognitive Konflikte ausgelöst in sozialen Situationen das Lernen voran (Vygotsky, 1981b). Dies bedingt einen Dialog, der Verstehen und Aushandlungen zwischen den Beteiligten notwendig macht und durch immer neue soziokognitive Klärungsbedürfnisse vorangetrieben wird (Bakhtin, 1981). Die Idee des soziokognitiven Konflikts als Auslöser für Lernprozesse findet sich auch bei Piaget (1975). Nur wird bei Piaget im Gegensatz zu Vygotskys soziokultureller Herangehensweise dieser Konflikt zunächst intrapersonal angegangen (vgl. Pauli & Reusser, 2015; Roth, 2013).

Deutlich wird aus diesen drei Aspekten die entscheidende Rolle von Sprache für das verständnisorientierte Lernen. Einerseits sollen in Klassengesprächen die eigenen kognitiven Prozesse mündlich artikuliert werden als eigene Produktion, andererseits verlangt die rezeptive Aufnahme von Äußerungen eines oder mehrerer Sprechenden nach der Verarbeitung von mündlichen Beiträgen zum gemeinsamen Wissensaufbau.

Sprache als produktiver und rezeptiver Akt der Wissensbildung macht die Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses innerhalb einer sozialen Situation notwendig. Das gemeinsame Verständnis einer sozialen Situation wird gemäß Bakhtin (1981) und Vygotsky (1981b) in einem Kreislauf aus interpersonalem Sprechen und intrapersonalem Denken durch Sprache ausgehandelt und etabliert. Dieser Verhandlungskreislauf führt zu tieferem Verständnis einer soziokulturellen Herausforderung und zu einer Annäherung an die Klärung des soziokognitiven Konflikts (Bakhtin, 1981; Bruner, 1986; Vygotsky, 1981a). Der Dialog als Verhandlungskreislauf bringt immer wieder neue Klärungsbedürfnisse hervor, die nur gemeinsam gelöst werden können. Sobald keine neuen Klärungsbedürfnisse mehr vorhanden sind, zerfällt der Dialog (u. a. Alexander, 2008; Reusser & Pauli, 2015; Roth, 2013; Sfard, 2015).

Was bedeutet dieses theoretische Verständnis von „Dialogizität“ für Klassengespräche im Unterricht?

1. Dialogizität fördert als übergeordneter Bildungszweck den Aufbau und die Enkulturation Heranwachsender zur Partizipation an demokratischen Prozessen durch Auseinandersetzung mit pluralen Ansichten durch sachbezogene, fundierte und argumentative Diskussion (Michaels et al., 2008).
2. Lernen erfolgt über den sozialen Austausch und erreicht nur als *Ko-Konstruktion* ein vertieftes fachliches Verstehen bei Lernenden (fachliche Kompe-

tenz), wobei gleichzeitig soziokulturelle Diskurspraktiken eingeübt werden (überfachliche Kompetenz) (Heller & Morek, 2019; Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendegast, 1997; Pauli & Reusser, 2018; Vygotsky, 1978).

3. Lehrpersonen dienen als Denkmodelle und als Gesprächsleitung, die entsprechende Gesprächsanlässe formuliert und anleitet. Die Lernenden erleben Unterricht als *cognitive apprenticeship* mit der Lehrperson als Modell, entlang dessen die Lernenden eigene fachspezifische Denkwege und -strategien entwickeln können und sollen. Durch die adaptive und an die individuellen Bedürfnisse angepasste Lernunterstützung in Form von kognitiven Lerngerüsten fördert die Lehrperson die Lernenden bei der selbstständigen Durchquerung ihrer Zone der proximalen Entwicklung. Dies bedingt auch, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre Denkwege und -prozesse zu artikulieren und zu reflektieren, wobei sich die Lehrperson schrittweise zurückzieht (Collins et al., 1991; Vygotsky, 1981a; Wood et al., 1976).
4. Lernende sind integraler Bestandteil einer Wissensbildungsgemeinschaft, in der sie Verantwortung für das Lernen übernehmen und gegenseitig einfordern. Die Klassengespräche sind zwar *teacher-led*, aber *student-owned* in dem Sinne, dass Lernende eigenständig Sinn bilden und ihr Lernen als gemeinsames Ziel im Zentrum steht (Mercer & Howe, 2012; Resnick et al., 2018).
5. In Bezug auf Bakhtin wird der Anspruch erhoben, dass sich dialogische Klassengespräche entlang echter Lernenden-Probleme in der Auseinandersetzung mit einem Inhalt entwickeln müssten. Idealerweise gelingt es einer Lehrperson durch eine entsprechende Gesprächsleitung, das Denken der Lernenden sichtbar zu machen und damit situativ und adaptiv zu arbeiten. Dialogische Gesprächsleitung setzt also auch Diagnosekompetenz voraus, die sich im adaptiven Einsatz von Gesprächsleitungsstrategien niederschlägt. Dies geht aber nur, wenn die Lehrperson über ein vertieftes fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen kann (Alexander, 2008; Alonzo & Kim, 2018; Pauli & Reusser, 2018; Sedova, Salamounova & Svaricek, 2014).

Dialogische Klassengespräche ermöglichen folglich *Konzeptanreicherung*, indem sie an Präkonzepte der Lernenden anknüpfen sowie diese ausdifferenzieren. Gemeinsam werden fachliche Denkmuster aufgebaut, inhaltsbezogen ausgehandelt und ko-konstruiert. Begriffswissen wird gegenseitig geklärt und elaboriert sowie sprachliche Klarheit zum präzisen Austausch innerhalb einer von gegenseitigem Respekt geprägten Wissensbildungsgemeinschaft gefordert. Interpretationen, Lösungswege und Urteile müssen begründet und kollektiv ausgehandelt werden (Mason, 2001; Murphy & Mason, 2006; Resnick et al., 2010).

Als Konsequenz aus dem bisher dominierenden Unterrichtsalltag der lehrpersonenzentrierten Klassengespräche (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Resnick et al., 2018) wurde neben der oben beschriebenen theoretischen Aufarbeitung vor allem auch der Versuch unternommen, die Praxis zu verbessern. Innerhalb des oben beschriebenen Theorierahmens wurden seit der Jahrtausendwende unter der Bezeichnung *applied approaches* Handlungsanleitungen für Lehrpersonen entwickelt, welche den State of the Art in der Lehr-Lern-Forschung mit Blick auf die Unterrichtspraxis zusammenfassen (vgl. Calcagni & Lago, 2018; Resnick et al., 2018). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie allgemeine Gesprächsleitungsstrategien für die Lehrpersonen aus der Analyse von gelungenen, dialogischen Gesprächssequenzen identifiziert und für die Lehrpersonen als produktive fachunspezifische Gesprächsleitungsstrategien, sogenannte *talk moves* oder Gesprächsprompts, zugänglich gemacht haben (Überblick aller Ansätze bei: Khong, Saito & Gillies, 2019; Kim & Wilkinson, 2019; Resnick, Asterhan & Clarke, 2015).

5.2.3 Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche: Empirische Belege

Neuere Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit dialogischer Gespräche im Sinn der im vorherigen Kapitel 5.2.2 beschriebenen dialogischen Gesprächskonzepte zeigen auf, dass die aus theoretischer Sicht zu erwartenden positiven Zusammenhänge zwischen dialogischer Gesprächsführung und fachlichen Lernerträgen bestätigt werden (u. a. Alexander, 2018; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Murphy et al., 2018; O'Connor, Michaels & Chapin, 2015; Pauli et al., 2008; Pehmer, Gröschner & Seidel, 2015). Die Ergebnisse weiterer Studien zu dialogischen Klassengesprächen zeigen, dass bereits erhöhte Sprechanteile der Lernenden mit höherem Lernzuwachs korrelieren, da die Lernenden im Vergleich mit herkömmlichen Klassengesprächen vermehrt elaboriertere Aussagen tätigen (Ing et al., 2015; Pauli et al., 2008; Sedova et al., 2019). Außerdem konnten positive Transfereffekte auf andere Anforderungssituationen als diejenige des Klassengesprächs sowie auf andere Fächer nachgewiesen werden. Folglich tragen Gespräche dieser Art auch zum Erwerb überfachlicher Diskurskompetenzen bei (u. a. Applebee et al., 2003; Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009; Reznitskaya et al., 2012; Webb, Franke, Turrou & Ing, 2015). Einen wichtigen Effekt erzielen dialogische Klassengespräche auch bei der Motivations- und Interessenentwicklung der Lernenden. Dies zeigen wenige Studien, die sich auf die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2009) abstützen. Die Bedürfnisse der Lernenden nach Autonomie, Kompetenz-

unterstützung und sozialer Eingebundenheit werden durch dialogisch geleitete Klassengespräche stärker abgedeckt als durch Gespräche im I-R-E-Format (Gröschner, Schindler, Holzberger, Alles & Seidel, 2018; Kiemer, Gröschner, Pehmer & Seidel, 2015; Ledergerber, 2015; Pauli & Lipowsky, 2007).

Besonders interessante Ergebnisse stammen bisher vorwiegend aus qualitativen Studien oder aus solchen mit kleiner Stichprobenzahl, die von Lehrpersonen geleitete, dialogische Klassengespräche prozessbezogen analysiert haben (Heller & Morek, 2019; Pauli, 2010). Anhand von Analysen der Klassengespräche konnten damit Gesprächsstrategien identifiziert werden, welche zu gehaltvollen Lernendenbeiträgen führten. Diese Gespräche zeichneten sich auch dadurch aus, dass die Lehrpersonen den Lernenden eine aktive und an der Wissensbildung mitverantwortliche Rolle (*accountability, agency* oder *authority*) zugestanden haben (u. a. Leinhardt & Steele, 2005; Molinari, Mameli & Gnisci, 2013; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003; Sohmer, Michaels, O'Connor & Resnick, 2009; Teo, 2013; Twiner, Littleton, Coffin & Whitelock, 2014; Tytler & Aranda, 2015). Aus diesen Analysen lassen sich Hinweise darauf gewinnen, dass und wie sich die Qualität von Klassengesprächen gezielt in Richtung dialogischer Klassengespräche entwickeln lässt. Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Lehrperson ein, denn ihr Gesprächsverhalten im Umgang mit Lernendenbeiträgen und ihr Einsatz von Gesprächsleitungsstrategien oder *talk moves* bestimmen maßgeblich die Qualität der Klassengespräche (u. a. Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki & Wheatley, 2019; O'Connor & Michaels, 2019; Resnick et al., 2018; Schwarz & Shahar, 2017).

5.2.4 Stand empirischer Studien zu Klassengesprächen im Geschichtsunterricht

Trotz des nachweislich hohen Prozentanteils des klassenöffentlichen Unterrichts an der Unterrichtszeit (vgl. Kapitel 5.1) gibt es kaum empirische Untersuchungen zur Thematik der Klassengespräche im deutschsprachigen Geschichtsunterricht. Die explorative Annäherung von Eichner et al. (2019) zur Beschreibung möglicher *scaffolding*-Strategien im Diskurs anhand von einer Lektion wurde bereits weiter vorne erwähnt (siehe Kapitel 4.5). Eine der wenigen Studien stammt von Spieß (2015). Wie die obigen Ansätze betont Spieß (2015) das Potenzial von Klassengesprächen für das Lernen im Geschichtsunterricht durch die Aushandlung komplexen Wissens innerhalb eines sozialen Kontextes. Historisches Lernen findet, so der Autor, immer in einem sozialen Kontext statt. Spieß beschreibt Unterrichtsgespräche als die häufigste Sozialform im Geschichtsunterricht, die als Normalfall im gymnasialen Unterricht

gelten kann. Gemäß Spieß gibt es kaum empirische Belege für funktionierende Unterrichtsgespräche. Die von ihm aufgeführten Studien sind in der Literatur zu dialogischen Klassengesprächen nicht vertreten. Sie führen aber ebenfalls zum Schluss, dass in der Praxis ein I-R-E-Muster dominiert, das sich durch beobachtbare kleinschrittige Anwerthinleitung durch die Lehrperson auszeichnet. Dadurch wird die mehrheitlich vorherrschende Asymmetrie in Bezug auf Wissen und Diskursgewalt weiter verfestigt.

In seiner empirischen Untersuchung analysierte Spieß 39 Videos von Geschichtsunterricht an drei Gymnasien und zwei Gesamtschulen. Die einzige Bedingung war, dass die im Unterricht eingesetzten Quellen einmal im Rahmen einer Gruppenarbeit vorbesprochen werden sollten. Ausgewertet wurden Transkripte der verbalen Kommunikation mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack. Durch seine Analysen konnte Spieß kein implizites Wissen der Lernenden zum Umgang mit Quellen rekonstruieren. Er geht so weit zu sagen, dass sich zwar die Sichtstruktur von Geschichtsunterricht gewandelt habe im Vergleich zu jener vor der Kompetenzorientierung, er meint hier vor allem Sozialformenwechsel und Materialien, aber womöglich die habitualisierten Vorstellungen und Handlungsweisen der Lehrpersonen nicht. Dies äußert sich in ihrem Gesprächsverhalten.

„Der Befund, dass der Erwerb oder die Aktivierung von historischen Kompetenzen in Unterrichtsgesprächen nicht rekonstruiert werden konnte, lässt sich auch kompetenztheoretisch untermauern, denn Kompetenz wird in der Anwendungssituation, d. h. in der Praxis erworben“ (S. 165). Gemäß Spieß (2015) war die Wissensasymmetrie zum besprochenen Inhalt zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden zu groß. Somit bot das Gespräch keine Lerngelegenheit für die Schülerinnen und Schüler, weil sie nicht fähig waren, die notwendigen analytischen Strategien im Umgang mit Quellen einzusetzen. Darin wurden sie von der Lehrperson im Gespräch nicht adäquat gefördert. Die eigene Untersuchung bestärkte Spieß in der Aussage, dass kognitiv aktivierende Unterrichtsgespräche, die den einschlägigen Kriterien gerecht werden und keine asymmetrische Struktur aufweisen, rar sind. Einen Grund vermutet er darin, dass sie für die Lehrkräfte eine große Herausforderung darstellen. Außerdem greifen (angehende) Lehrpersonen in Drucksituationen im Normalfall auf Unterrichtsformen zurück, die sie selbst erlebt haben. Das macht eine Abkehr vom habitualisierten I-R-E umso anspruchsvoller. Spieß betont, dass es sich um durch Berufspraxis angeeignete und ständig wiederholte Verhaltensmuster handelt. Er führt aus:

„Die Tatsache, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht Wissen und Fertigkeiten aneignen sollen, über die die Lehrkraft bereits verfügt, lässt sich überdies nicht verhehlen. Ohne dieses ‚Ungleichgewicht‘ ist herkömmlicher Unterricht kaum denkbar. Geschichtsunterricht, der Kompetenzerwerb zum Ziel hat, müsste aber in der Konsequenz systematisch Gelegenheiten schaffen, in denen der Umstand, dass die Lehrkraft mehr weiß oder mehr kann als die Lernenden, zumindest punktuell keine Rolle spielt und insbesondere die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden nicht prägt.“ (S. 168)

Ein ernüchterndes Fazit ziehen Henke-Bockschatz und Mehr (2016) in diesem Zusammenhang mit der Einschätzung der Qualität einer einzigen Lektion als Fallbeispiel zur Exploration von Merkmalen des Geschichtsunterrichts zum Thema „Putsch oder Revolution?“:

„Schüler kommen im alltäglichen Unterricht meistens über einen konventionellen Umgang mit Geschichte nicht hinaus, und den Lehrern fällt es schwer, sie hierin zu verunsichern und zu irritieren. Aussagen über die Qualität von Geschichtsunterricht müssen unserer Auffassung nach entscheidend darauf bezogen sein, ob dies im direkten Unterrichtsgespräch über Geschichte gelingt.“ (S. 120; Anm. MZ: eigene Hervorhebung)

„(...) Die Normen des Unterrichts werden sich nicht außer Kraft setzen lassen. Deshalb ist eine Verbesserung des Unterrichts nur zu erwarten, wenn die Möglichkeiten eines an sich kontingenten Unterrichtsverlaufs genutzt werden. Dazu gehört, gerade für die Momente sensibel zu sein, in denen der Unterricht nicht nach Plan zu verlaufen scheint: wenn Unverständnis ausgedrückt wird, etwas scheinbar Falsches behauptet wird oder überraschende Fragen gestellt werden. Zu wünschen wäre eine offene Haltung des Lehrers, der bewusst solche Krisen des Unterrichts nicht als Störfall beiseite schiebt, sondern gerade ihr Potential für historisches Lernen erkennt. Es bedarf in diesen Phasen eines echten Interesses am Lehrer-Schüler-Gespräch, das einer tatsächlichen Klärung dienen kann: was die Schüler wissen, was sie wissen wollen und was sie wissen sollen. (...) Es kann sogar der Fall eintreten, dass der Unterricht in einer elaborierten, formal-didaktischen Planung und Phasierung erstarrt und somit gewissermaßen blind wird für nicht im Voraus antizipierbare Lernchancen.“ (S. 121; Anm. MZ: eigene Hervorhebung)

Deutlich wird aus diesen Ausführungen die zentrale Rolle der Lehrperson für die adaptive, an Lernendenaussagen anknüpfende und diese aufgreifende Gesprächsleitung zur Ermöglichung von fachlich gehaltvollen dialogischen Klas-

sengesprächen im Unterricht. Dies untersuchten Havekes et al. (2017) in einer explorativen Studie zur Beschreibung der Rolle der Lehrperson in Klassengesprächen. Gleichzeitig schätzten sie die Qualität der Gespräche entlang von Typologien der Gesprächsbeteiligung ein. Für die Beobachtung des Lehrpersonenhandelns (N = 5) setzten sie Kodierungen zur Erfassung der Problematisierung, des Modellierens von Strategien im Umgang mit Evidenzen und des Einsatzes von Deutungsmustern ein. Diese Kodierungen wurden ergänzt mit Beschreibungen des Lehrpersonenhandelns bezüglich dieser drei Aspekte. Die Autorinnen und Autoren kommen zu folgendem Fazit:

„Only if problematizing involves an explicit focus on integrating knowing and doing history, is student thinking extended towards more elaborate historical thinking by using and debating both domain-specific substantive and procedural knowledge to construct historical context.“ (S. 83)

Die Studie zeigte außerdem, dass nur eine Lehrperson versuchte, das Gespräch zu erweitern und historisches Denken zu modellieren für die Verknüpfung von Fakten- und Methodenwissen mit thematisch adäquaten Deutungsmustern. Es zeigte sich, dass die Lehrpersonen fähig waren, eine Problemstellung zu entwerfen und die Lernenden bei der fachspezifischen Analyse von Lerngegenständen anzuleiten. Es gelang ihnen im Klassengespräch jedoch nicht, dieses über das Sammeln von Informationen hinaus zu einer Deutung dieser Informationen in Bezug auf die Problemstellung zu erweitern. Der Gesprächsfokus der Lehrpersonen wechselte je nach Antwort der Lernenden ständig zwischen Problematisierung, Analyse und vereinzelt Deutungen. Dadurch fehlte es für die Lernenden an einer nachvollziehbaren Struktur, die für die Lernenden den Prozess des historischen Denkens modellierte. Die fehlenden Strukturen führen die Autorinnen und Autoren auch auf das Fach zurück, das den Lehrpersonen wenig Anhaltspunkte liefert, welche Aspekte relevant sind in einem spezifischen Moment.

Ähnliche Befunde zeigt die Studie von Reisman (2015). Aus den Daten von fünf Lehrpersonen der *Reading like a historian*-Intervention (vgl. Kapitel 4.3.2) filterte sie von insgesamt 100 videografierten Lektionen mit Klassengesprächen neun heraus, die folgende Kriterien erfüllten:

1. Die Lehrperson formulierte explizit eine historische Leitfrage (*central historical question*) zu Beginn des Klassengesprächs.
2. Die Lernenden mussten vor dem Klassengespräch mindestens zwei Quellentexte gelesen haben.

3. Das Klassengespräch musste mindestens drei Antworten auf die historische Leitfrage von unterschiedlichen Lernenden beinhalten.
4. Das Klassengespräch dauerte mindestens vier Minuten (S. 7).

Für die quantitativen Auswertungen kodierte Reisman das Gesprächsverhalten als *talk moves* der Lehrperson in zwei Kategorien: a) *generic* als fachunspezifische Handlungen und b) *subject-specific* als Impulse, die das historische Denken fördern sollen. Letztere beinhalteten außerdem I-R-E-Sequenzen als wichtigen Aspekt zur Sicherung von Inhalten und „präsentistische“ Fragen (Vergangenheit mit der Gegenwart gleichsetzende Fragen). Letztere gilt es gemäß Reisman zu vermeiden. Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass zwei der fünf Lehrpersonen mehrheitlich dialogische Gesprächsstrategien einsetzten. Dabei betont Reisman aufgrund der anschließenden qualitativen Analyse, dass insbesondere die Klassengespräche der Lehrperson, bei der eine Mischung aus Gesprächsstrategien ähnlich zu *Accountable Talk* eingesetzt wurde und zusätzlich kurzschrittige Sicherungssequenzen beobachtbar waren, als besonders fachlich gehaltvoll eingeschätzt werden können. Es handelt sich bei diesen Untersuchungen um eine explorative Studie, die zunächst aufzeigt, wie selten dialogische Klassengespräche im Geschichtsunterricht vorkommen, selbst wenn die Lehrpersonen über die entsprechenden Materialien verfügen und trainiert wurden auf fachspezifische Lesestrategievermittlung (Reisman, 2012, 2015).

Die Intervention von Reisman und Enumah (2020) kann als erster Schritt in Richtung möglicher Fortbildungen von Geschichtslehrpersonen bezüglich dialogischer Gesprächsleitung betrachtet werden, die sich an Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen orientieren (vgl. Kapitel 6.2.2) Auf der Grundlage der Studienergebnisse von Reisman (2012) zur Inszenierung von Geschichtsunterricht gehen Reisman und Enumah davon aus, dass der Geschichtsunterricht immer wieder Gelegenheiten für Diskussionen bietet. Die Lehrpersonen müssen aber zuerst dazu befähigt werden, solche Gelegenheiten zu erkennen und eine Diskussion zu eröffnen. Diese Diskussionen an den Schnittstellen zwischen Analyse und Syntheseprozessen fördern, so die Annahme, das vertiefte Verstehen der Vergangenheit und *historical thinking* im Verständnis Wineburgs (Kapitel 2.3). Zu diesem Zweck wurden die Lehrpersonen (N = 4) zunächst geschult in der Unterrichtsgestaltung gemäß *Reading like a historian* (vgl. Kapitel 4.3.2). Zusätzlich wurden den Lehrpersonen *key facilitation moves* für die Gesprächsleitung zur Verfügung gestellt. Durch die abwechselnde Annotation von Eigen- und Fremdvideos mit dazwischenliegenden Umsetzungsphasen in der Praxis, einem individuellen Coaching zu Beginn sowie Peer-Feedbacks während der Fortbildung sollten die Lehrpersonen befähigt werden, Möglichkeiten zu

Klassengesprächen im eigenen Unterricht zu erkennen und produktiv zu nutzen. Während fünf Wochen kommentierten die Lehrpersonen je ein Video pro Woche (drei Eigen- und zwei Fremdvideos).

Die Ergebnisse der explorativen Studie von Reisman und Enumah deuten auf einen Unterschied in der Wahrnehmung von Gesprächsgelegenheiten im Unterricht und in den Videos zwischen erfahrenen Lehrpersonen und einer Berufseinsteigerin hin. Letztere war die Einzige, der es nur mittels Peer-Rückmeldungen nicht gelang, Diskussionsgelegenheiten im eigenen Unterricht zu erkennen, eine Diskussion zu eröffnen und für fachliches Lernen zu nutzen. Bereits die Videokommentare verdeutlichten den Unterschied. Während sich die Kommentare der Lehrpersonen mit längerer Unterrichtserfahrung und mehr fachlichem Vorwissen stärker auf fachspezifische Merkmale für Gesprächsgelegenheiten bezogen, kommentierte die Berufseinsteigerin eher allgemeine Aspekte oder machte beschreibende Anmerkungen. Reisman und Enumah nehmen an, dass insbesondere die Lehrpersonen von der Intervention profitierten, die ihren Geschichtsunterricht bereits im Stile von *Reading like a historian* gestalteten und sich deswegen schneller innerhalb der kurzen Intervention zurechtfinden. Außerdem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die inhaltliche Unterrichtsgestaltung von *Reading like a historian* entlang fachdidaktischer Qualitätsmerkmale zur Förderung des historischen Denkens es ermöglichte, unterschiedliche Anlässe für offene fachliche Diskussionen zur Glaubwürdigkeit von Quellen, zu inhaltlichen Vergleichen oder Kontextualisierungen im Unterricht zu nutzen. Inwiefern die Lehrpersonen gefördert werden könnten, selbst solche fachlich gehaltvollen Lektionen zu gestalten, wurde nicht untersucht.

Mittels einer explorativen Studie untersuchte Knudsen (2020), wie sich mündliche Kommunikationsprozesse zu einem historischen Sachverhalt zwischen der Lehrperson und den Lernenden entwickeln. Im Unterschied zu den obigen Untersuchungen beobachtete Knudsen insbesondere das Verhalten der Lernenden in Unterrichtsgesprächen mit der Lehrperson. Dies beschreibt sie mittels ethnografischer Beobachtungen anhand einer exemplarischen Einzelfallanalyse einer einzigen Geschichtslektion mit 24 Lernenden (Alter: 15–16 Jahre). Knudsen weist darauf hin, dass es insbesondere auf die Qualität der Lehrpersonenfragen ankommt, wie die Lernenden sich beteiligen. Wie bisherige Untersuchungen zeigen, gelingt es Geschichtslehrpersonen kaum, die Lernenden in fachlich anspruchsvolle Klassengespräche zu verwickeln. Dies liegt gemäß Knudsens Erkenntnissen vor allem daran, dass den Lernenden zu wenig klar kommuniziert wird, welche fachspezifischen Informationen und Handlungen im Sinnbildungsprozess von ihnen verlangt werden. Diese Klarheit führt

dazu, dass die Lernenden auch zielorientiert angeleitet werden können. Dadurch ergibt sich eine inhaltliche Kohärenz aus Aufgabenformulierung, Zielklarheit und Impulsen im Gespräch. Dies hilft den Lernenden, sich aktiv mit dem Fach zu beschäftigen. Im beschriebenen Fallbeispiel gelingt dies nicht, weil die Lernenden die Aufgabenstellung nicht verstehen und/oder weil sie von der Lehrperson in der Quellenanalyse eines komplexen Rechtstextes zu wenig unterstützt werden. Es findet, so Knudsen, keine historische Sinnbildung seitens der Lernenden statt, da die Passung zwischen der Zielvorstellung der Lehrperson, der Aufgabenstellung und dem Anforderungsniveau der Quelle mit den Fähigkeiten der Lernenden nicht hergestellt wurde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch dialogische Klassengespräche alle Aspekte des historischen Denkens und Verstehens im mündlichen Diskurs gelehrt und gelernt werden können. Ausgehend von der Offenlegung der Präkonzepte der Lernenden kann eine gemeinsame Problemlage erstellt oder die vorbereitete Leitfrage induziert werden (Halldén, 1997). Ideen, Vorstellungen und Haltungen von Lernenden wird dadurch bereits Raum gegeben und die Lernenden werden als Sinnbildende innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft anerkannt. Mit Bezug auf Alexander (2008) kann dies als reziproke Etablierung eines gemeinsam geteilten Gesprächsziels bezeichnet werden. Sowohl Reisman (2012) als auch Nokes (2017b) weisen darauf hin, dass die *Wissensbildungsgemeinschaft* außerdem für das historische Denken als Aufbau von strategischem Wissen eine wichtige Rolle einnehmen kann. Durch die notwendige Artikulation des eigenen Vorgehens sowie der Sinnbildungen unter Verwendung von Begriffen in dialogischen Klassengesprächen kann der Stand des Verstehens von Geschichte sichtbar gemacht werden. Dadurch können Prozesse des historischen Denkens und Begriffswissen gemeinsam geklärt, präzisiert und elaboriert werden innerhalb der Wissensbildungsgemeinschaft mit geteilten Prinzipien und geteilter Arbeitsweise einer *historian's apprenticeship* (Havekes et al., 2017; Hilliard, 2013; Reisman et al., 2018; Wenzel, 2016; Zülsdorf-Kersting, 2020). Inwiefern historische Sinnbildung stattfindet und die Lernenden sich überhaupt am Gespräch beteiligen können, hängt auch von der Klarheit und Kohärenz der Leitfrage, der Aufgabenstellung, den Dokumente und den Gesprächsimpulsen der Lehrperson ab (Knudsen, 2020). Auf die Einbettung von Klassengesprächen in eine kohärente Unterrichtsstruktur wird in Kapitel 5.3.4 ausführlicher eingegangen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Klassengespräche im Geschichtsunterricht unterschiedliche epistemische Funktionen erfüllen können. Durch dialogisch geleitete Klassengespräche werden die Lernenden zur Artikulation und Reflexion historischen Denkens im Sinne von *cognitive apprenticeship* ermun-

tert. Die Lehrperson fördert anhand produktiver Strategien in Form von *talk moves* sowohl die fachliche Auseinandersetzung mittels kognitiver Lerngerüste als auch die Wissensbildungsgemeinschaft im Sinne von *Accountable Talk* und ähnlichen Konzepten dialogischer Gesprächskultur. Wie lässt sich das Potenzial dialogischer Klassengespräche in der Praxis des Geschichtsunterrichts umsetzen?

5.3 Praxisorientierte Ansätze zur Verbesserung von Klassengesprächen im Geschichtsunterricht

Zunächst sollen theoretische Ansätze zur fachspezifischen Gesprächsleitung dargestellt werden, die aus Unterrichtsbeobachtungen abgeleitet wurden (Kapitel 5.3.1). Daran anknüpfend sollen die Dimensionen von *Accountable Talk* als praxisorientierter Ansatz zunächst allgemein beschrieben (Kapitel 5.3.2) und danach fachdidaktisch gewendet werden, um fachspezifischen Ansprüchen an dialogische Klassengespräche gerecht zu werden (Kapitel 5.3.3). Anschließend soll auf die notwendige Einbettung von Klassengesprächen in den Unterricht eingegangen werden (5.3.4).

5.3.1 Fachspezifische Herausforderungen dialogischer Gesprächsleitung

Eine Pionierarbeit zu dialogischen Klassengesprächen im historisch-politischen Unterricht auf Grundlage lerntheoretischer und pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse (u. a. Aebli, Piaget, Vygotsky und Wagenschein) leistete Kurt Fina (1978). Sein Kursbuch betont die Bedeutung des Dialogs für das Lernen im Geschichtsunterricht durch Offenlegung individueller Sinnbildungen, die immer auch geprägt sind von personalen Kontexten wie individuellem Interesse, sozialem Hintergrund und ontologischen Überzeugungen. Dabei bezieht sich Fina auf die Theorien von Buber, Bruner und Oeverman (vgl. zu Bruner Kapitel 3.4.2). Fina betont daher, dass Klassengespräche nicht nur fachliches Verstehen offenlegen und fördern (vgl. Kapitel 5.1), sondern auch personale Überzeugungen sichtbar gemacht werden. Dadurch werden individuelle Sinnbildungen zum Gegenstand einer kollektiven Aushandlung. Dazu gehört der Umgang mit bereits bestehenden Sinndeutungen und der kritischen Betrachtung der eigenen Gegenwart. Zentral ist, dass den Lernenden eine veränderte Rolle als eigenständige Sinnbildende zugetraut wird und sie ihre eigenen Fragen äußern sollen sowie erforschen sollen. Im Klassengespräch selbst gilt es mittels an Wagenschein orientierter sokratischer Gesprächsleitung das Gespräch zu leiten (Fina, 1978,

S. 14–28). Damit wird bereits bei Fina deutlich, dass dialogische Klassengespräche fachliches und überfachliches Lernen durch individuelle Sinnbildung in gemeinsamer Auseinandersetzung im Geschichtsunterricht fördern können. Mitentscheidend dafür ist die Gesprächsleitung der Lehrpersonen.

Als Gerüst für die Gesprächsleitung schlagen Reisman et al. (2018) ein Modell zur Förderung fachspezifischer Klassengespräche vor (vgl. Abb. 8). Dieses Modell besteht aus vier Dimensionen der Gesprächsleitung. Zu jeder Dimension wurden aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen und der Analysen von Reisman (2015) Strategien der Gesprächsleitung zugeordnet. Dadurch soll sich das Modell explizit an (angehende) Lehrpersonen richten und die Praxisumsetzung ermöglichen.

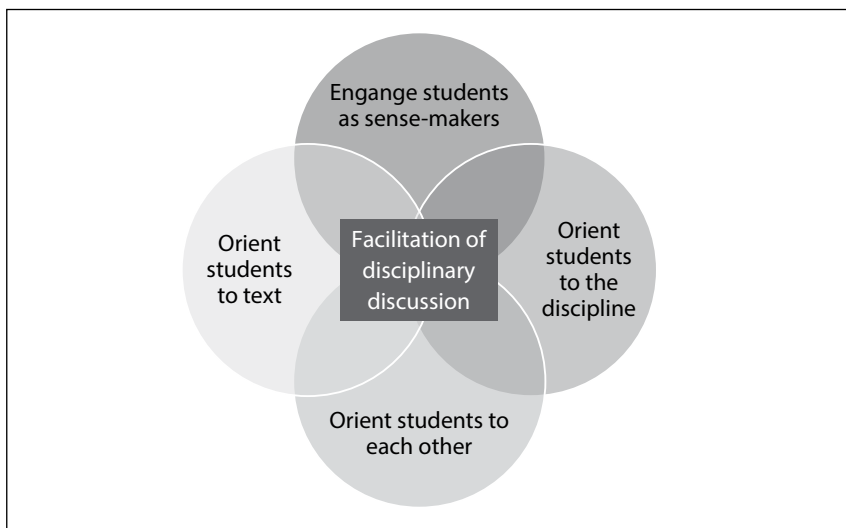


Abbildung 8: Adaptiertes Rahmenmodell zu *facilitation of disciplinary discussions* von Reisman et al. (2018, S. 279)

Das Ziel eines fachlich gehaltvollen Klassengesprächs ist gemäß Reisman et al. (2018) die Verknüpfung der vier Dimensionen zur Schaffung des sogenannten *historical problem space*. Im *problem space* sollen die Lernenden konfrontiert werden mit dem Spannungsfeld von gegenwärtigen Werten und Ansichten mit denen historischer Personen. Lehrpersonen, die die Lernenden zur Disziplin orientieren, ermöglichen es ihnen, diesen *historical problem space* zu betreten (Reisman, 2011; 2015). Aufgrund der Ergebnisse der explorativen Studie von 2015 kommen Reisman et al. (2018) zum Schluss, dass (angehende) Lehrper-

sonen zur Leitung von fachlichen Klassengesprächen vier Dimensionen zu berücksichtigen und zu integrieren haben:

1. *Engage students as sense-makers*: Die Lehrperson soll *die Lernenden als eigenständige Sinnbildende* akzeptieren und aktivieren. Durch die Akzeptanz und Einbindung der Lernenden als eigenständige Denkende zeigt die Lehrperson, dass sie die Lernenden als vollwertige Teilnehmende mit legitimen Ideen anerkennt (in Anlehnung an Gresalfi, Martin, Hand & Greeno (2009)).
2. *Orient students to each other*: Gemäß soziokultureller Theorie entsteht Wissen durch soziale Interaktion, welche wiederum die Ausbildung höherer mentaler Funktionen fördert. Die Lehrperson soll aktiv die *Orientierung der Lernenden zueinander* unterstützen zum kollektiven Wissensaufbau. Außerdem signalisiert die Lehrperson, dass es mehrere plausible Interpretationen gibt und diese eine gemeinsame Konstruktion verlangen (Prinzipien: Pluralität der „Antworten“, Perspektivität).
3. *Orient students to the text*: Die Lernenden hin *zu Texten orientieren* beruht auf soziokulturellen Lerntheorien, dass Wissensträger (in Form von Text) den sozialen Austausch und das individuelle Lernen formen. Diese Wissensträger überliefern geteilte und gemeinsame kulturelle und historische Bedeutung von Personen und Ereignissen. Sie machen diese untereinander und über die Zeit hinweg zugreifbar. Dabei richtet die Lehrperson den Blick der Lernenden auf unterschiedliche Ebenen der fachspezifischen Textanalyse.
4. *Orient students to the discipline*: Die Auseinandersetzung mit historischem Inhalt allein bedingt noch nicht historisches Lernen. Dies erfolgt nur aus einem fachspezifischen Untersuchungsprozess unter Einbezug von Deutungsmustern zur Verknüpfung und Strukturierung der Informationen. Die Lernenden sollten nach einer Diskussion mit reichhaltigerem und komplexerem Verständnis von Vergangenheit ebenso wie mit dem methodischen Verständnis über die Konstruktion dieses Wissens ausgestattet sein. Dazu müssen sie auf *die Prinzipien des Fachs ausgerichtet* werden, um den *historical problem space* zu betreten.

Die Dimensionen von Reisman et al. (2018) verdeutlichen die unterschiedlichen Herausforderungen für (angehende) Lehrpersonen. Zur Vereinfachung der Gesprächsleitung formuliert die Gruppe um Reisman konkrete *talk moves* entlang der vier Dimensionen. Die Formulierungen der *talk moves* machen ersichtlich, dass diese Prompts selber nicht fachdidaktisch sind. Dies gilt auch für die Dimensionen 3) und 4). Die *moves* aus der Dimension 4) werden weiter unterteilt in a) *substantive* als Impulse für Strategien zum Umgang mit *evidence* gemäß Wineburg (1991) und in b) *syntactic* als Impulse in Bezug auf *thinking concepts*

nach Seixas und Morton (2013). Neben diesen *talk moves* diskutieren Reisman et al. (2018) mögliche fachspezifische Herausforderungen für angehende Lehrpersonen insbesondere für die Planung von Geschichtslektionen. Gleichzeitig zeigen die Autorinnen und Autoren auch auf, worin die Herausforderungen fachspezifischer und allgemeiner Art für Lehrpersonen entlang ihrer Dimensionen liegen.

Wie Reisman et al. (2018) beschreiben auch Havekes et al. (2017) unterschiedliche Herausforderungen, die sie aber ausschließlich im Fach ausmachen. Sie skizzieren ein Spannungsfeld zwischen lernhinderlichen Präkonzepten der Lernenden und fachlichen Anforderungen. Daraus ergibt sich gemäß den Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit für die Lehrperson, während des Gesprächs auf drei wichtige Aspekte für *historical reasoning* zu achten. Zunächst sollte die Lehrperson beachten, dass mehrere unterschiedliche Antworten bzw. Aussagen im gleichen Maße plausible Aussagen in Bezug auf eine Leitfrage sein können. Des Weiteren soll die Lehrperson auf die Verwendung von Begriffen eingehen, um diese von alltagsnahem Gebrauch zu lösen, sowie Operationen der Analyse aktiv einfordern. Zuletzt gilt es zur Erhöhung der Plausibilität darauf zu bestehen, dass die getätigten Interpretationen begründet werden. Binäre Urteilsbildungen sollen anhand von gemeinsam festgelegten Kriterien für normativ plausible Urteilsbildungen diskutiert werden.

Aufgrund dieser vielschichtigen Herausforderungslage im Gespräch und der Ergebnisse ihrer Studie schlagen Havekes et al. (2017) drei fachspezifische Strategien für die Lehrperson zur Stimulierung von *historical reasoning* in Klasesgesprächen vor:

1. *Broadening*: Die Lernenden sollen ihr Faktenwissen abrufen und erweitern, wobei die Lehrperson im Sinne der Problematisierung nicht Informationen oder Aussagen kumulativ sammeln soll. Vielmehr sollen *divergente Handlungen* der Lehrperson die Lernenden auffordern, unterschiedliche Aussagen miteinander in Verbindung zu setzen oder alternative Aussagen zu generieren. Dabei geht es vor allem darum, eine breite Informationsbasis zu erschaffen.
2. *Deepening*: Die Lernenden auffordern, Informationen explizit unter Verwendung von Deutungsmustern miteinander in Verbindung zu setzen. Dies bezeichnen die Autorinnen und Autoren als *konvergente Handlung*, da die Lehrperson explizit und wenig Interpretationsspielraum erlaubend nach der Anwendung von domänenspezifischen Verknüpfungen fragt. Wiederum soll es nicht ausreichend sein, nur einen Begriff oder einen Fakt zu nennen, ohne diesen in Beziehung zu setzen. Dadurch wird die Basis gelegt für plausible Argumentationen.

3. *Enhancing historical thinking*: Die Lernenden sollen auch die Fachsprache anwenden sowie ihre gewonnenen Informationen in einen größeren historischen Kontext einbetten können. Dies kann die Lehrperson explizit fördern, indem sie nach Vergleichen oder Bezügen zu übergeordneten historischen Phänomenen fragt. Außerdem sollen die unterschiedlichen Aussagen argumentativ begründet werden. Dazu soll die Lehrperson im Diskurs mit den Lernenden Merkmale für plausible Erklärungen festlegen, wodurch die Lernenden in Kontakt treten können mit fachspezifischen Evaluationskriterien für Erklärungen historischer Phänomene. Dadurch soll ein *historical reasoning* erschaffen werden, das jeder kriterialen Auseinandersetzung standhält. Im Gegensatz zu Reisman et al. (2018) sind die Ausführungen von Havekes et al. (2017) ausschließlich auf das fachliche Lernen bezogen. Sollte dies aber tatsächlich im Sinne soziokultureller Lerntheorien durch Klassengespräche gefördert werden, dann muss zunächst eine entsprechende dialogische Gesprächskultur geschaffen werden. Gemäß Wenzel (2016) gehört ein respektvoller Umgang und Vertrauen auf freie Meinungsäußerung ohne nachfolgende Anprangerung in anderen Kontexten als Grundvoraussetzung für eine fachliche Auseinandersetzung dazu (vgl. Kapitel 5.2.2). Außerdem betont sie die Notwendigkeit „aktivierender Muntermacher“ als gezielte Impulse, welche sich entlang einer auch für die Lernenden klar ersichtlichen Gesprächsstruktur aus Leitfrage und definiertem Thema orientieren. Diese Impulse sollten die Gesprächsanteile der Lernenden erhöhen und von ihnen selbstständige Formulierungen verlangen. Ein Ansatz zur praxisorientierten Umsetzung, der sowohl fachspezifische als auch allgemeine Qualitätsdimensionen dialogischer Klassengespräche miteinbezieht, ist *Accountable Talk*.

5.3.2 Praxisorientierte Umsetzung dialogischer Klassengespräche: Die Qualitätsdimensionen von *Accountable Talk*

Das Konzept von *Accountable Talk* entwickelte sich aus Untersuchungen zu Klassengesprächen im Mathematikunterricht (Michaels et al., 2008; 2010). Die Stärke dieses Ansatzes zu dialogischer Gesprächsleitung liegt neben seinen aus der Praxis abgeleiteten Strategien der Gesprächsleitung (*talk moves*) (Michaels & O'Connor, 2015) in der bereits in Kapitel 5.2.2 beschriebenen lehr-lern-theoretischen Fundierung sowie in dem zentralen bildungstheoretischen Anliegen zur Förderung von Demokratiefähigkeit der Heranwachsenden durch verantwortliche Gesprächsteilnahme und -teilnahme (*Accountable Talk*). Dabei liegt im Kern des Ansatzes immer die argumentative Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt (Resnick et al., 2010). Dadurch wird nicht nur tiefenorientiertes

fachliches Verstehen durch die Orientierung an Standards wissenschaftlicher Diskussion gefördert, sondern es werden gleichzeitig diskursive Kompetenzen der Lernenden im Sinne demokratischer Aushandlungsprozesse aufgebaut (Michaels et al., 2008). Alle am Gespräch beteiligten Akteure müssen demzufolge Verantwortung hinsichtlich der Qualität ihrer Wortmeldungen übernehmen. Der Ansatz von *Accountable Talk* unterscheidet dabei drei Qualitäten von Verantwortlichkeit: gegenüber der „Lerngemeinschaft“, dem „Wissen“ und dem „folgerichtigen Denken und Argumentieren“ (Michaels et al., 2010). Diese drei Qualitätsdimensionen für lernwirksame Klassengespräche, die sich aufgrund ihres Allgemeinheitsgrades auf jedes Fach übertragen lassen (Pauli & Reusser, 2018), werden nachfolgend kurz beschrieben.

Die erste Verantwortlichkeit bezieht sich auf den Aspekt der „*Wissensbildungsgemeinschaft*“. Dieser bildet die Basis für die anderen beiden Dimensionen. Mit Wissensbildungsgemeinschaft sind alle am Unterricht beteiligten Individuen gemeint, die im Sinne der obigen theoretischen Ausführungen eine *community of practice* bilden. Dabei gilt es Regeln der Gesprächskultur zu berücksichtigen wie sachliche statt persönlich adressierter Kritik, rücksichtsvoller Umgang mit allen Wortmeldungen, Zuhören bei Wortmeldung anderer Lernender und gemeinsame Wissensbildung als gemeinsam geteiltes Ziel von Unterricht. Dies bezieht auch die Lehrperson mit ein, die diese Werte etabliert und deren Einhaltung einfordert und fördert. Die besondere Herausforderung besteht darin, die Lernenden aufeinander auszurichten und aufzufordern, an Aussagen von anderen Lernenden anzuknüpfen sowie aktives Zuhören einzufordern.

Eine zweite Dimension fordert die *Verantwortlichkeit gegenüber dem „Wissen“* ein. Es ist das Ziel von dialogischen Klassengesprächen, dass die Lernenden ihre Aussagen mit Bezug auf Fakten, Evidenzen oder Informationsträger belegen können. Dieses Wissen wird durch die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen und Gegenständen gewonnen. Die besondere Herausforderung für Lehrpersonen besteht darin, entsprechende Lerngelegenheiten und Unterrichtsstrukturen bereitzustellen, in denen das Klassengespräch eingebettet ist. Ohne entsprechende Vorbereitung und ohne Wissensaufbau können dialogische Unterrichtsgespräche im Sinne von *Accountable Talk* nicht durchgeführt werden.

Die letzte Qualitätsdimension bezieht sich auf die *Verantwortlichkeit gegenüber dem folgerichtigen Denken und Argumentieren*. Dies stellt die anspruchsvollste Dimension für Lernende als auch Lehrpersonen dar. Darin gilt es die fachlich anspruchsvollsten Denkleistungen zu vollziehen und diese argumentativ plausibel darzulegen. Die Inhalte der Aussagen müssen sich an Standards

der jeweiligen Disziplin orientieren und diesen standhalten. Auch hier besteht die besondere Herausforderung darin, dass überhaupt fachspezifische Folgerungen und Argumentationen anhand der im Unterricht angebotenen Lerngelegenheiten möglich sind (Pauli & Reusser, 2018). Nur wenn alle drei Qualitätsdimensionen gleichzeitig eingehalten werden, kann von einem lernwirksamen Klassengespräch im Sinne von *Accountable Talk* ausgegangen werden. Solche Gespräche zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar *teacher-led*, aber inhaltlich *student-owned* sind (Resnick et al., 2018). Diese Struktur kann auch als ko-konstruktivistisch bezeichnet werden und gilt als Merkmal für kognitive Aktivierung als Indikator der Lernwirksamkeit von Klassengesprächen innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft (Reusser & Pauli, 2015).

Des Weiteren betont Sfard (2015), dass auf Phasen des mündlichen Austausches auch wichtige Phasen der selbstständigen Auseinandersetzung folgen sollten, damit sich Lernende alleine aktiv mit einem Gegenstand beschäftigen können. Lernen findet folglich als ständiger Prozess aus intra- und interpersonalen Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand statt (Reusser & Pauli, 2015; Roth, 2013; Sfard, 2015). Lernwirksame Klassengespräche benötigen folglich nicht nur eine gehaltvolle Aufgabenstellung und Lerngegenstände als Ausgangspunkt, sondern auch entsprechende Nachfolgeaktivitäten zur Sicherung der Gesprächsinhalte (Pauli, 2006a; Reznitskaya & Wilkinson, 2017; Smith & Stein, 2011). Bevor auf diese Einbettung in die Unterrichtsstruktur eingegangen wird (Kapitel 5.3.4), soll zunächst *Accountable Talk* geschichtsdidaktisch ausformuliert werden.

5.3.3 Synthese: *Accountable Talk* geschichtsdidaktisch

Wie das Modell von Reisman et al. (2018) verdeutlicht (vgl. Abb. 8, S. 158), lassen sich fachspezifische und überfachliche Dimensionen für die dialogische Gesprächsleitung relativ einfach im Ansatz von *Accountable Talk* integrieren. Dabei haben die Autorinnen und Autoren bereits Aspekte der obigen theoretischen Ausführungen einfließen lassen in ein Modell lernförderlicher, dialogischer Klassengespräche. Daraus ergeben sich für die nachfolgende Synthese auf der Basis der drei Dimensionen von *Accountable Talk* (vgl. vorhergehendes Kapitel 5.3.2) fachspezifische Präzisierungen der Dimensionen „Wissen“ und „Folgerichtiges Denken und Argumentieren“. Grundlage für die geschichtsdidaktischen Anpassungen bilden die Erkenntnisse von Havekes et al. (2017) sowie das Modell von Reisman et al. (2018). Die folgenden drei Qualitätsdimensionen dialogischer Klassengesprächsleitung im Geschichtsunterricht lassen sich mit Fokus auf das Lehrpersonenhandeln ableiten:

1. *Förderungen der Verantwortlichkeit gegenüber der Wissensbildungs-gemeinschaft:* Die Lehrperson soll die Lernenden als eigenständig Sinnbildende aktivieren und akzeptieren. Dies verlangt von der Lehrperson, dass sie wesentliche Gesprächsanteile zugunsten der Lernenden abtritt. Außerdem fördert sie aktiv ein respektvolles und vertrauensvolles Lernklima. Zusätzlich gilt es die Lernenden zueinander zu orientieren. In Bezug auf das fachliche Lernen bedeutet dies auch, dass Informationen nicht einfach additiv als Anhäufung von Einzelaussagen ohne Zusammenhänge eingeworfen werden können. Des Weiteren soll Raum gegeben werden für alternative Aussagen, die ebenso plausibel sind und gemeinsam elaboriert werden.
2. *Förderung der Verantwortlichkeit gegenüber der kritischen Verwendung von Begriffen und Dokumenten als Evidenz (Wissen):* Erst in der fachlichen Analyse der Dokumente durch die Anwendung von Operationen können Informationen gewonnen werden. Diese dienen als Evidenz für die eigene Sinnbildung. Dabei sollen Denkwege artikuliert werden, ohne diese durch das Beharren auf analytischen Zwängen zu unterbinden. Besonders anspruchsvollere Strategien wie der Vergleich von Dokumenten oder die Kontextualisierung können gemeinsam aufgebaut werden. Diese Strategien lassen sich häufig mit einer Synthese verbinden, gelten aufgrund von Studienergebnissen aber für Lernende als sehr anspruchsvoll (vgl. Kapitel 4.3.2). Außerdem gilt es dabei neben der Analyse auch ein gemeinsam geteiltes Begriffsverstehen aufzubauen und entlang von Deutungsmustern und soziokulturellen Kategorien zu strukturieren als Basis für eine Argumentation.
3. *Förderung der Verantwortlichkeit gegenüber der Formulierung plausibler Narrative durch Argumentieren und Reflektieren:* Die Auseinandersetzung mit Dokumenten allein führt noch nicht zu historischem Lernen. Dies erfolgt nur aus der Interpretation auf Basis eines fachspezifischen Analyseprozesses. Durch die an Deutungsmustern orientierte Strukturierung der Informationen kann unter Anleitung der Lehrperson die Einbettung in den größeren Kontext erfolgen und durch Vergleiche oder die Herstellung von Bezügen zwischen unterschiedlichen Lerngegenständen ausdifferenziert werden. Durch die eingeforderte Begründung ihrer narrativen Fragmente sollen die Lernenden sich auch mit Gütekriterien fachlicher Erklärungen auseinandersetzen.
4. Außerdem ist es notwendig zu klären, aus welcher Perspektive argumentiert oder beurteilt wird. Dies sollte auch vermeiden, dass die Lernenden aneinander vorbeireden, ansonsten verpufft der reflexive Effekt von Multiperspektivität. Außerdem sollen die Lernenden durch die epistemologische

Diskrepanz zwischen Geschichte als Wahrheit und Geschichte als Produkt menschlicher Interpretation in den historischen Problemraum geführt werden. Darin müssen sie sich mit gegensätzlichen Interpretationen, Perspektiven und ungewohnten Blickwinkeln auf ein historisches Ereignis auseinandersetzen, was zu einem komplexeren und reichhaltigeren Verstehen der Vergangenheit durch die Integration von Operationen, Begriffen und konstruktiver Sinnbildung führen kann.

Dies kann aber nur gelingen, wenn die Lehrperson entsprechende Leitfragen formuliert, Materialien zur Verfügung stellt und die Gespräche entsprechend in eine gesprächsorientierte Unterrichtsstruktur einbettet. Alle vorgestellten praxisorientierten Konzepte zu dialogischer Gesprächsleitung betonen die Bedeutung der Einbettung von Klassengesprächen in entsprechende Unterrichtsstrukturen bestehend aus oberflächenstrukturellen Inszenierungen, Aufgabenstellungen und Dokumenten als inhaltliche Gesprächsbasis (Havekes et al., 2017; Hug, 1980; Reisman & Enumah, 2020; Reisman et al., 2018; Wenzel, 2016).

5.3.4 Dialogische Klassengespräche als Teil eines strukturierten, kohärenten Geschichtsunterrichts

Die Bedeutung von *meaningful, complex tasks* als Gesprächsgrundlage betonen Michaels et al. (2010, S. 12 ff.; Sohmer et al., 2009). Ohne entsprechende Erarbeitung eines Sachverhalts kann historische Deutung und Sinnbildung als vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt gar nicht stattfinden. Auf vollständige Lernzyklen des historischen Denkens (Kapitel 4.2) und Lerngelegenheiten für historisches Denken (Kapitel 4.4) anhand von Qualitätsmerkmalen „guter“ Aufgaben wurde bereits eingegangen. Diese Ausführungen bilden die Basis für die Einbettung von Klassengesprächen im Geschichtsunterricht. Dabei wurde in Kapitel 5.1 bereits ausgeführt, dass Klassengespräche unterschiedliche epistemische Funktionen einnehmen können. Die nachfolgenden Ausführungen richten sich insbesondere auf die Funktion der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche. Sie zeichnen sich durch die Synthese der erschlossenen Informationen in Bezug auf eine Fragestellung aus. Dabei verknüpfen die Lernenden Begriffs- und Strategiewissen zur Formulierung plausibler narrativer Stränge. Dazu gilt es Lektionen entsprechend zu strukturieren.

Dialogische Sinnbildungsgespräche im Geschichtsunterricht benötigen entsprechende Vorarbeiten durch Wahl der Dokumente, Aufgaben und kritische oder reflexive Fragestellungen. Studien zur Förderung von schriftlichen historischen Argumentationen zeigen, dass insbesondere kritische Fragestellungen zur Analyse von multiperspektivischen Dokumenten ein zentrales Ele-

ment zur Konstruktion plausibler Narrative darstellen (vgl. Kapitel 3.5). Die Studien machen ebenso deutlich, dass das unterrichtliche Angebot vom Wissen und den Überzeugungen der Lehrperson zum curricularen Inhalt bestimmt wird und sich in unterschiedlichen Aspekten der Unterrichtsplanung manifestiert (ausführlicher Kapitel 6.1). An dieser Stelle geht es darum auszuführen, wie Klassengespräche in eine Unterrichtstruktur eingebettet werden können. Einerseits gilt es das inhaltliche Fundament zu legen, andererseits sollten die ko-konstruierten narrativen Fragmente in irgendeiner Form gesichert und für Nachfolgeaktivitäten nutzbar gemacht werden (Hug, 1980; Pauli & Reusser, 2018; Wenzel, 2016).

Auch hierzu leistete Kurt Fina (1978) grundlegende Vorarbeiten. Dabei betrachtete Fina das dialogische Klassengespräch als Forum für die Fragen der Lernenden, was den Rückzug der Lehrperson aus dem Mittelpunkt der Problematisierung bedingt. Dazu müssen die Lernenden zunächst lernen, wie sie Fragen stellen können. Ein Einstieg in eine Lektion soll dazu dienen, dies zu üben. Aus diesen Fragen soll die gemeinsame Problemstellung entwickelt werden. Dies deckt sich mit Gautschis (2009) Erkenntnissen, dass sich guter Geschichtsunterricht aus den Fragen der Lernenden entwickelt.

Das eigentliche Klassengespräch selbst sollte durch die Lernenden wahrgenommen werden als Ort der Lösung dieser aufgeworfenen Problemstellungen. Dazu benötigen die Lernenden zunächst eine Informationsbasis, die vorhergehend durch die Auseinandersetzung der Lernenden mit Quellen (verschiedene Gattungen von Primärquellen) erarbeitet wird. Für die Einbettung des Klassengesprächs im Unterricht unterscheidet Fina drei Phasen:

1. *Vor dem Gespräch:* Durch das Sammeln von Fragen zu einem bestimmten Gegenstand entsteht ein gemeinsamer Problemaufriss. Diesem wird durch eine daran anschließende Erschließensarbeit nachgegangen.
2. *Während des Gesprächs* soll der Problemaufriss geklärt werden, wobei das zu besprechende Problem im Auge behalten werden soll. Außerdem wendet die Lehrperson Strategien der sokratischen Gesprächsleitung analog zu Wagenschein (1970) an.
3. *Nach dem Gespräch:* Sicherung der im Gespräch erarbeiteten Inhalte. Diese erarbeiteten Inhalte bezeichnet Fina als didaktische Quelle, welche in irgendeiner Form gesichert werden sollte.

Außerdem führte er eine empirische Untersuchung zu seinen drei Phasen auf verschiedenen Niveaus und Altersstufen durch. Mittels Tonbandaufnahmen von Gesprächen in den unterschiedlichen Phasen, Laut-Denk-Aufnahmen zu Analyseaufträgen von Quellen, Protokollen von Lernenden (Unterrichtsmaterial)

unterschiedlicher Alters- (9- bis 24-Jährige) und Leistungsniveaus (Hauptschule bis Universität) sowie mittels Befragung der Lehrperson erfasste er die Art der Fragen der Lernenden, erfragte ihr Frageverhalten, analysierte die Sprechanteile der Lehrperson und der Lernenden sowie die Denkprozesse im Umgang mit Quellen. Leider fehlen präzise Angaben zur Stichprobe. Es wurden Daten bei ca. 20 bis 25 Klassen erhoben.⁴ Seine Beobachtungen skizzierte Fina gemäß den drei oben aufgeführten Phasen. Daraus leitete er Ansätze für die stufenübergreifende Verbesserung der Unterrichtspraxis ab, die er ähnlich heutigen Maßstäben empirischer Unterrichtsforschung aus seinen Untersuchungen ableitete.

Ein zentraler Aspekt für reichhaltige Gespräche ist für Fina (1978) die Reduktion der Stoffmenge zugunsten der Stoffqualität. Dadurch können sich die Lernenden am Exemplarischen vertieft mit Problemstellungen beschäftigen. Dies setzt voraus, dass das Thema anspricht und Betroffenheit bei den Lernenden auslöst. Nur dadurch kann die Lehrperson weniger sprechen und sind die Lernenden gleichzeitig auch gewillt, am Dialog teilzunehmen. Dies geht einher mit der Forderung, dass Gesprächsdidaktik Teil der Ausbildung von Lehrpersonen sein sollte. Seine Aussage stützte er auf lerntheoretischer Basis ab.

Finas Dreischritt trifft man ca. 40 Jahre später in der amerikanischen Forschung zu Klassengesprächen im Geschichtsunterricht oder anderen Fächern erneut an (vgl. Aktivitäten bei Reznitskaya und Wilkinson (2017) oder Smith und Stein (2011) in nachfolgender Tab. 7). Ansätze zur Lektionsstrukturierung rund um Klassengespräche aus der Fachdidaktik von Fina (1978) und Reisman et al. (2018) werden in Tabelle 7 ergänzt mit zwei Beispielen aus anderen Fächern. Ein Vorschlag zur Unterrichtsstrukturierung stammt von Smith und Stein (2011) aus der Mathematik und einer aus dem Literaturunterricht von Reznitskaya und Wilkinson (2017). Dabei sollen die einzelnen Phasen in der Struktur von Fina als Kategorien übernommen und die entsprechenden unterrichtlichen Aktivitäten aufgelistet werden.

4 Die Stichprobengröße bei den aufgenommenen Klassengesprächen beträgt mindestens 214 Lernende aus der Primar-, Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium und der Universität.

| Lektion | Fina (1978) | Reisman et al. (2018) | Smith & Stein (2011) | Reznitskaya & Wilkinson (2017) |
|-------------------|---|---|---|---|
| Vor dem Gespräch | Problem herstellen aus den Formulierungen von Fragen durch Schülerinnen und Schüler | Pose central historical question | Task introduction | <i>Pre-activity:</i> Establishing claims and warrants based on text |
| | Arbeit mit Quellen | Text-based work | S: task T: monitoring & sequencing | Text-based work |
| Im Gespräch | <i>Sokratisches Gespräch</i> führen (Dialog) | <i>Discussion:</i> Entering the problem space through use of facilitation moves | <i>Connecting:</i> Dialogic talk to find mathematical solutions | <i>Inquiry dialogue:</i> Most reasonable answer to a „big question“ |
| Nach dem Gespräch | Sicherung der didaktischen Quellen (= Gesprächsinhalte) | | Follow-up activity | <i>Post activity:</i> individual transfer activities |

Tabelle 7: Ausgewählte Ansätze zur Einbettung von Klassengesprächen in eine kohärente Unterrichtsstruktur

Bei allen Ansätzen in Tabelle 7 handelt es sich um konkrete Umsetzungsvorschläge für die Unterrichtspraxis zur Vor- und Nachbereitung dialogischer Klassengespräche innerhalb einer Lektion. Aus der Tabelle wird deutlich, dass Vorarbeiten im Wesentlichen über den fachlichen Gehalt der Klassengespräche bestimmen. Während die Lernenden Aufgaben bearbeiten, kann die Lehrperson im Ansatz von Smith und Stein (2011) bereits die Gesprächseröffnung vorbereiten. Sie kann sich ein Bild über die Lösungsansätze der Lernenden verschaffen und so sequenzieren, dass klärungsbedürftige Ansätze oder Kontroversen zur Sprache kommen. Außerdem gilt es die Erkenntnisse des Klassengesprächs in einer Form zu sichern oder weiterzuverarbeiten. Wie die Studie von van Drie und van de Ven (2017) zeigt, sind die Lernenden fähig, in Folgearbeiten narrative Fragmente aus Klassengesprächen zu kohärenten Deutungen oder Urteilsbildungen zu verschriftlichen. Die Plausibilität und die Integration verschiedener inhaltlicher Aspekte der schriftlichen Narrative waren höher bei den Klassen, deren Klassengespräche dialogische Sequenzen beinhalteten.

5.4 Zusammenfassung: Dialogische Klassengespräche im Geschichtsunterricht

Damit dialogische Klassengespräche hinsichtlich der Konstruktion plausibler narrativer Sinnbildungen gelingen können, gilt es für die Lehrperson mit den Lernenden gemeinsam Geschichte auszuhandeln und die Lernenden als selbstständige Sinnbildende anzunehmen und ins Gespräch zu integrieren. Dazu gehört auch, dass die Lernenden sich gegenseitig als „Wissensquellen“ akzeptieren und narrative Sinnstrukturen ko-konstruieren. Von der Lehrperson verlangt dies womöglich ein verändertes Rollenverständnis, welches sich durch die Etablierung einer Wissensbildungsgemeinschaft im Unterricht widerspiegelt.

Gleichzeitig sorgt die Lehrperson durch die dialogische Gesprächsleitung auch dafür, dass die Lernenden inhaltsbezogene Begriffe klären, präzisieren oder Inhalte aus entsprechenden Dokumenten einbringen. Des Weiteren kann sie insbesondere komplexe Analysestrategien (wie den Vergleich oder die Kontextualisierung) modellieren oder die Lernenden anleiten, wie diese einzusetzen sind. Dasselbe gilt für die explizite Verknüpfung der gewonnenen Informationen mit Deutungsmustern, die bereits in der Leitfrage vorhanden sein sollten. Durch die Gesprächsleitung der Lehrpersonen können verschiedene narrative Stränge entstehen und unterschiedliche Erklärungsfragmente bezüglich der Leitfrage gemeinsam ausgehandelt werden. Dabei sollen die Lernenden so argumentieren, dass sie plausible Deutungen aus der Informationslage tätigen, folgerichtige Interpretationen vornehmen sowie valide Urteile über historische Phänomene und menschliche Handlungen fällen. Außerdem gilt es die Erzeugnisse solcher Klassengespräche immer mittels Nachfolgeaktivitäten für das historische Lernen zu nutzen.

Die Ausführungen in Kapitel 5.3.4 verdeutlichen die Wichtigkeit einer vor einer Diskussion stattfindenden inhaltlichen Auseinandersetzung mit mehreren Dokumenten als Grundlage für ein gehaltvolles Klassengespräch (vgl. Kapitel 3.5). Bei den in Kapitel 5.3.1 aufgeführten Untersuchungen wird deutlich, dass vor allem auch die Planung von Gesprächsanlässen und die Verknüpfung der Auseinandersetzung der Lernenden mit Quellen und Darstellungen mit den *Deutungsmustern* zentral sind, um eine vertiefte, fachlich gehaltvolle Diskussion zu führen. Dem Erschließen der Dokumente voraus gehen eigene Fragen oder Vermutungen der Lernenden, welche sich aus der Konfrontation mit einer fremden Lebenswelt ergeben. Gemeinsam wird daraus eine Problematisierung erstellt oder eine bereits vorbereitete historische Leitfrage als gemeinsam geteiltes Lektionsziel induziert. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, bei der Vor- und

Nachbereitung der Klassengespräche fachlich gehaltvolle Lerngelegenheiten zu schaffen, die Qualitätsmerkmale guter Lernaufgaben aufweisen (Kapitel 4.4).

Während des Gesprächs fördert die Lehrperson mittels fachspezifischer und allgemeiner Impulse (*talk moves*) die aktive Teilnahme und Teilhabe der Lernenden am Gespräch. Dies bedeutet, die Lernenden aktiv aufeinander auszurichten, statt in Zwiesgespräche mit einzelnen Lernenden zu verfallen. Im Sinne der Wissensbildungsgemeinschaft sollen die Lernenden miteinander diskutieren und voneinander lernen. Außerdem zeichnet sich die Wissensbildungsgemeinschaft durch einen respektvollen Umgang und eine kritische, sachbezogene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinnbildungen aus. Diese wiederum entstehen immer aus der fachspezifischen Analyse von Dokumenten und stehen in Bezug zu einer historischen Fragestellung. Durch Kontextualisierung und Perspektivität, die Diskussion von Kausalbeziehungen, das Beschreiben und Erklären von Wandel oder Kontinuität oder die Beurteilung historischer Sachverhalte oder Personen sollen die Lernenden im Dialog über die abbildhafte Wiedergabe von Ereignisgeschichte hinausgehen. Die Dialogizität bedingt auch, dass Perspektivität auch innerhalb der Klasse diskutiert und die eigene Position reflektiert werden kann. Damit eine Geschichtslehrperson diese sehr anspruchsvollen Anforderungen dialogischer Gesprächsleitung erfüllen kann, benötigt sie entsprechende professionelle Kompetenzen. Darauf soll im anschließenden Kapitel 6 eingegangen werden.

6. Die Rolle der Lehrperson – professionelle Kompetenzen für die Leitung von dialogischen Klassengesprächen

Reviews von Studienergebnissen aus Fächern wie der Mathematik (Walshaw & Anthony, 2008) oder Naturwissenschaften (Ford & Forman, 2006) verdeutlichen die wichtige Rolle der Lehrperson für die Etablierung einer fachlich-produktiven dialogischen Gesprächskultur im Unterricht. Bei Hattie (2013) stellt die Kommunikationskompetenz eines der dominierenden Merkmale einer Lehrperson dar. Die Kommunikationskompetenz ist somit ein wichtiger Einflussfaktor für den Schulerfolg der Lernenden. Dabei gilt es mit Blick auf die fachliche Unterrichtsqualität (Kapitel 4.2) Klassengespräche so zu leiten, dass sie zu einem vertieften fachlichen Verstehen und zu konzeptionellem Verknüpfen im Fach Geschichte anregen. Zusätzlich ist es die Lehrperson, die unter Bezugnahme auf den Lehrplan Unterrichtsreihen konzipiert. Dadurch bringt sie Geschichte in eine didaktische Form aus Aufgaben, Leitfragen, Dokumenten und Inszenierungen. Im Sinne von *cognitive apprenticeship* ist es die Geschichtslehrperson, die fachliche Lernaktivitäten modelliert, mittels kognitiver Lerngerüste die Lernenden im fachlichen Lernen unterstützt, sie in der Zone ihrer proximalen Entwicklung fördert und eine dialogische Gesprächskultur etabliert. Dazu benötigen Geschichtslehrpersonen entsprechende professionelle Kompetenzen.

Ausgehend von Weinerts (2001) Definition von Kompetenz unterscheiden Modelle professioneller Lehrpersonenkompetenz wie TEDS-M (Blömeke, Suhl & Döhrmann, 2012) oder COACTIV (Kunter et al., 2011) grundsätzlich zwei Dimensionen: a) eine *kognitive Dimension*, welche alle Facetten des Professionswissens sowie unterrichtsbezogener Überzeugungen umfasst, und b) eine *affektiv-motivationale Dimension*, die unterschiedliche Formen von Motivation und Selbstregulation beinhaltet (Blömeke & Delaney, 2012; Kunter et al., 2011), wobei auch Überzeugungen affektiv mitgeprägt sind. Gleichzeitig ist die Lehrperson durch ihre Funktion im System Schule wiederum in einem gesellschaftlichen Rahmen eingebettet, der ebenfalls Auswirkungen auf das Lehrpersonenhandeln hat (Berliner, 2001; Reusser & Pauli, 2010). Das Handeln von Lehrpersonen als Unterrichtsexpertinnen und -experten wird folglich

bestimmt durch ein Konglomerat von kognitiven und affektiv-motivationalen Kompetenzfacetten im Rahmen eines soziokulturellen Unterrichtsgeschehens (Berliner, 2005; Reusser & Pauli, 2014; Terhart, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Durch diesen Facettenreichtum wird von professioneller Kompetenz gesprochen, die Lehrpersonen für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht benötigen. Lehrpersonen sind Expertinnen und Experten, die auf der Basis ihrer berufsbezogenen Kompetenz fähig und willens sind, die Lernenden bei der Erreichung sowohl fachlicher als auch überfachlicher Bildungsziele zu unterstützen (Berliner, 2001; Reusser & Pauli, 2014; Terhart, 2007).

Zunächst wird im Folgenden ein Rahmenmodell zu Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen vorgestellt. Dieses bezieht sich explizit auf die fachspezifischen Aspekte professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen (Kapitel 6.1). Das Rahmenmodell dient als Basis für die daran anschließenden präzisierenden Ausführungen zu den Dimensionen Professionswissen und Überzeugungen. Im Fokus stehen bei beiden Kapiteln jeweils fachspezifische Facetten der beiden Dimensionen. Im Bereich Professionswissen findet sich das Fachspezifische in Form von fachlichem und fachdidaktischem Wissen (Kapitel 6.1.1). Die fachbezogenen Überzeugungen werden, getrennt nach epistemologischen und lehr-lern-theoretischen Überzeugungen, ausführlicher beschrieben (6.1.2). An die Beschreibungen der Dimensionen schließen jeweils Ausführungen zu empirischen Ergebnissen an. Daran anschließend widmet sich Kapitel 6.2 Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrpersonen, indem zunächst die besonderen Anforderungen für Geschichtslehrpersonen beim Aufbau dialogischer Gesprächskompetenz (Kapitel 6.2.1) skizziert werden. Auf Grundlage dieser Ausführungen wird modelliert, welche Bereiche fachspezifischer professioneller Kompetenz für die dialogische Gesprächsleitung insbesondere berücksichtigt werden müssen (Kapitel 6.2.1). Dann werden Kernfaktoren von erfolgreichen Fortbildungen beschrieben und weitere Merkmale gelungener Professionalisierungsmaßnahmen zu dialogischer Gesprächsführung aufgezeigt (Kapitel 6.2.2).

6.1 Dimensionen der professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen

Eine besondere Herausforderung für die Theoriebildung und Anknüpfung an bildungswissenschaftliche Modelle stellt die flache Wissenshierarchie und die gering strukturierte Domäne Geschichte dar. Daraus ergeben sich auch Über-

schnedungen bezüglich des empirischen Vorgehens und der Erkenntnisgewinnung mit anderen geisteswissenschaftlichen Domänen. Außerdem hat dies eine etwas komplexere Ausdifferenzierung des Professionswissens von Geschichtslehrpersonen zur Folge (Blömeke et al., 2011; Heuer et al., 2019; Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017; Lüke, Seider & Fenn, 2018)⁵.

Ein Rahmenmodell professioneller Lehrpersonenkompetenz im Fach Geschichte haben Reisman und Fogo (2016) entworfen (nachfolgend Abb. 9). Die einzelnen Dimensionen ihres Modells leiten sie aus Modellen anderer Fächer ab (Charalambous & Hill, 2012; Remillard, 2005).

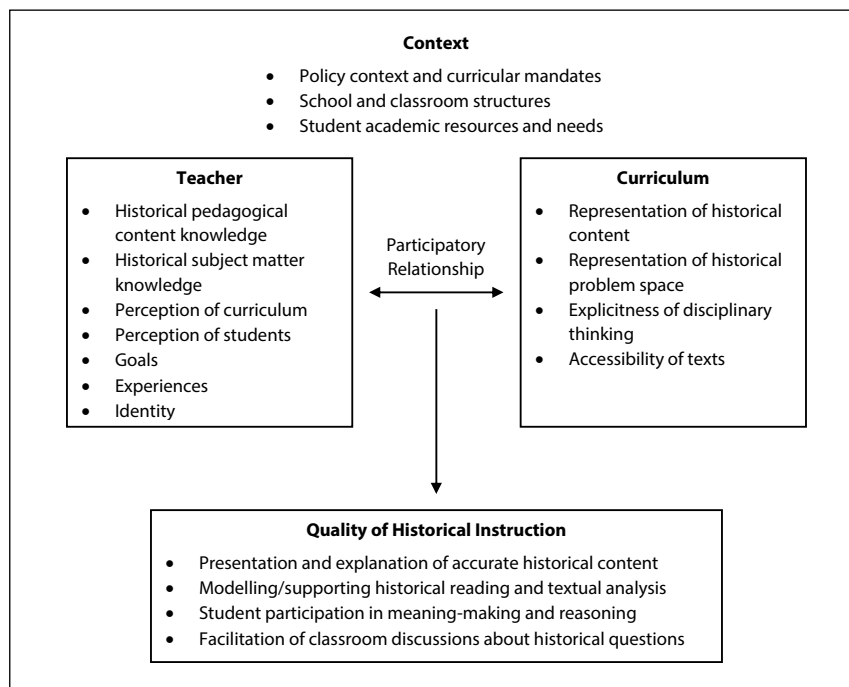


Abbildung 9: Analytisches Rahmenmodell zu *history instruction* von Reisman & Fogo (2016, S. 194)

Im Zentrum des Modells liegt das sich gegenseitig beeinflussende Verhältnis zwischen der *Lehrperson* und dem *Curriculum*. Gemäß Remillard (2005) interagieren Merkmale der professionellen Kompetenz der Lehrperson mit den In-

5 Bei FALKO (Krauss et al., 2017) als Anschluss zu COACTIV steht die Testung professioneller Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen noch aus (Kirchhoff, 2019).

halten und Zielvorgaben des Curriculums, woraus sich ein *enacted curriculum* im Unterricht feststellen lässt. Die eingesetzten Unterrichtsmaterialien und die inhaltliche Steuerung der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson repräsentieren, wie sie curriculare Vorgaben wahrnimmt. Dies alles geschieht im *Kontext* von bildungspolitischen Vorgaben, schulhausinternen Strukturen und soziokulturellen Erwartungen. Aufgrund der Untersuchung von Charalambous und Hill (2012) gehen Reisman und Fogo (2016) davon aus, dass limitierte Lehrpersonenkompetenz teilweise durch gute Unterrichtsmaterialien kompensiert werden kann. Die Dimension *Lehrperson* in Abbildung 9 beinhaltet einerseits Professionswissen orientiert an Shulman (1986, 1987), *historical pedagogical content knowledge* (Shulman: PCK) und *historical subject matter knowledge* (Shulman: CK) (ausführlicher Kapitel 6.1.1) und andererseits Überzeugungen zur Wahrnehmung des Curriculums und der Lernenden, zu Zielen des Unterrichts, Unterrichtserfahrungen und der eigenen Identität.

Stärker als bei deutschsprachigen Modellen wird bei Reisman und Fogo (2016) das Curriculum oder der Lehrplan als wichtiger, das Lehrpersonenhandeln beeinflussender Faktor hervorgehoben. Das auch bildungspolitisch geprägte Curriculum bestimmt, so Reisman und Fogo (2016), über welche fachlichen Kompetenzen Geschichtslehrpersonen verfügen sollten, welche Unterrichtsziele die Lernenden je nach Leistungsniveau erreichen sollen, die fachspezifische Ausprägung der Inhalte sowie die Verfügbarkeit bestimmter Materialien (in Abb. 9 definiert als *text*). Aus der Wechselwirkung zwischen Lehrpersonenkompetenz und Curriculum leiten sich Qualitätsmerkmale der Geschichtsinstruktion ab. Reisman und Fogo stützen sich dabei auf Vorarbeiten zu fachlichem *pedagogical content knowledge* von Monte-Sano und Budano (2013), woraus sich vier Bereiche der *quality of history instruction* ergeben (vgl. Kapitel 4.5). Zu diesen vier Bereichen ordnen Reisman und Fogo konkrete beobachtbare Praktiken aus einer Untersuchung von Fogo (2014) zu.

Fogo (2014) arbeitete anhand von DELPHI-Panel-Befragungen von Lehrpersonenausgebildenden und Praxisexpertinnen und -experten (N = 26) Kernpraktiken für das Unterrichten von Geschichte heraus. Die Befragten konnten bei den Befragungen eigene Ergänzungen und Präzisierungen zu den Aspekten anbringen. Aus insgesamt drei Befragungsdurchgängen resultierte ein Konsens über neun zentrale Praktiken und Anforderungen an Geschichtslehrpersonen für einen Geschichtsunterricht als *historical inquiry* auf Sekundarstufe in den USA (Alter: 13–17 Jahre):

1. Use historical questions
2. Select and adapt historical sources

3. Explain and connect historical content
4. Model und support historical reading skills
5. Employ historical evidence
6. Use historical concepts
7. *Facilitate discussion on historical topics* (S. 194ff., eigene Hervorhebung)
8. Model and support historical writing
9. Assess student thinking about history

Die Reihenfolge der Liste entspricht der Anzahl Zustimmungen, die die jeweilige Praktik bei der Befragung erhalten hat. Durch die notwendige Verknüpfung mit dem CK und vor allem dem PCK der Lehrpersonen als Basis für die Umsetzung dieser Praktiken leitet Fogo Forderungen ab, wie diese neun Kernpraktiken a) in der Unterrichtspraxis und b) in Fortbildungen von Lehrpersonen etabliert werden sollen.

Wie das Modell von Reisman und Fogo (vgl. Abb. 9) aufweist, zeigt sich professionelle Kompetenz immer innerhalb eines fachbezogenen Unterrichtskontextes (vgl. auch Berliner, 2001; Kunter et al., 2013; Shulman, 1986). Als solches beinhaltet es integrativ alle Wissens- und Haltungsfacetten, die für das schulische Unterrichten eines bestimmten fachlichen Inhalts sowie zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht benötigt werden (Brauch et al., 2014; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017; Heuer et al., 2019; Messner & Buff, 2007; Nitsche, 2019; Tuithof et al., 2019). In der Geschichtsdidaktik stand zunächst die theoretische Modellierung fachspezifischer Merkmale der professionellen Kompetenz im Vordergrund, weshalb noch kaum empirische Studien zur Validierung der Merkmale professioneller Kompetenz durchgeführt wurden (Heuer et al., 2017; Lücke et al., 2018; van Hover & Hicks, 2018). Anschließend soll auf die fachspezifischen Facetten der professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen ausführlicher eingegangen werden. Diese werden auf einer bildungswissenschaftlichen Basis weiter ausdifferenziert.

6.1.1 Professionswissen

Gemäß der Definition von Leuchter, Reusser, Pauli und Klieme (2008) lassen sich Kognitionen von Lehrpersonen vergleichen mit „einem Amalgam aus fachlichem, erziehungswissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen, das auf der Basis von Ausbildungswissen in Verbindung mit situierter und reflektierter Praxiserfahrung geformt wird“ (S. 168). Was das *Professionswissen* von Lehrpersonen betrifft, stammen die unterschiedlichen Wissensfacetten aus der Arbeit von Shulman (1986). Durch ihren Ursprung in Forschungen zu Expertise sind diese Wissensdimensionen immer in Ver-

bindung mit der entsprechenden Disziplin zu setzen (u. a. Bromme & Tillema, 1995). Shulman (1986, 1987) unterscheidet innerhalb des Professionswissens zwischen unterschiedlichen Wissensfacetten. Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die Facetten *subject matter knowledge* oder *content knowledge* (CK) als Fachwissen und *pedagogical content knowledge* (PCK) als fachdidaktisches Wissen von Interesse.

Zunächst sollen die explizit fachlichen Dimensionen des Professionswissens als Fachwissen (CK) und fachdidaktisches Wissen (PCK) dargestellt werden. PCK ist eng mit dem CK verknüpft, wie Studien aus anderen Fächern belegen (u. a. Ball, Thames & Phelps, 2008; Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013; Kleickmann et al., 2013; Lüke et al., 2018). Das Übersichtsmodell der Heidelberger Gruppe (HeiGeKo) (Heuer et al., 2017) modelliert das fachspezifische Professionswissen basierend auf dem COACTIV-Modell (Kunter et al., 2011). Auch sie konstruieren Professionswissen als Mehrebenenmodell, wobei sie die Wissensbereiche CK als Geschichtswissen und PCK als geschichtsdidaktisches Wissen anhand domänenspezifischer Wissensfacetten beschreiben. Heuer et al. (2017) definieren „Geschichtswissen“ als domänenspezifisches Wissen (CK), unterteilt in vier interdependente Facetten:

- *nature of history* als Wissen darüber, wie Historikerinnen und Historiker arbeiten, welche Verfahren sie zur Generierung von Erkenntnissen anwenden und wie dieses Wissen legitimiert wird;
- *geschichtstheoretisches Wissen* als Wissen über die Reichweite historischer Erkenntnisse und zur Reflexion über das Fach selbst. Diese Wissensfacette ist eng geknüpft an das Wissen über die *nature of history* als Beschaffenheit der Disziplin;
- *Grammatik des Historischen* als Wissen über fachspezifische Begriffe zur Erfassung und Beschreibung von Phänomenen. Außerdem sind diese essenziell für das Verstehen und Lehren von Geschichte;
- *vertieftes „Schulbuchwissen“* als curriculares Wissen über fachwissenschaftliche Inhalte, Geschichtskultur des Landes und deren Transformation in Unterrichtsinhalte.

Innerhalb dieser Wissensfacetten wird deutlich, dass das Fachwissen sich sehr stark an der universitären Fachwissenschaft orientiert, was Heuer et al. (2017) auch so ausführen. Heuer et al. (2017) orientieren sich an der Definition von Merkmalen von Domänen (vgl. Kapitel 2.3), weshalb sie Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter des Fachs betrachten, die die gleichen Wissensfacetten wie Fachexpertinnen und -experten auszeichnen. Als Erweiterung gegenüber den Fachexpertinnen und -experten verfügen Geschichtslehrpersonen über

das Wissen, wie Geschichtswissen für das wirksame Lernen im Unterricht zu transformieren ist. Kompetentes Lehrpersonenhandeln zeichnet sich folglich als fachdidaktisches Wissen aus (PCK). Gemäß Burn (2007) wird PCK besonders durch die erlebten und reflektierten Handlungserfahrungen in der Praxis geformt, weswegen sie es auch als *craft* oder *practice knowledge* bezeichnet. Heuer et al. (2017) beschreiben folgende geschichtsdidaktische Wissensfacetten:

- *nature of historical learning* als propositionales Wissen in Form von Regelwissen u.a. zur Bedeutung von Multiperspektivität, Problemorientierung oder Narrativität für das Lernen;
- *Geschichtskultur* als Wissen über die Funktionsweise und Logik von geschichtskulturellen Inszenierungen, insbesondere von medialen Inszenierungen als lebensweltlicher Anknüpfungspunkt für historisches Lernen;
- *Fallwissen* als Erfahrungswissen aus der Praxis zu Schülervorstellungen über Geschichte und Geschichtskultur sowie über individuelle Sinnbildungsprozesse;
- *strategisches Handlungswissen* als Wissen über die Methoden des historischen Lernens, die Wahl geeigneter Aufgabenstellungen oder Medien sowie das Verfügenkönnen über Repräsentations- und Erklärungsmethoden.

Im Unterricht, so die Autoren weiter, werden die unterschiedlichen fachspezifischen und fachunspezifischen Wissensfacetten beobachtbar in sogenannten Konstruktfacetten. Diese definieren konkretes Können für Geschichtslehrpersonen, wie „erklären und repräsentieren können“, „Aufgaben formulieren können“, „Feedback geben können“, „Quellen und Darstellungen zusammenstellen können“ oder „diagnostizieren können“ (Heuer et al., 2017, S. 169 f.). Eine erste explorative Untersuchung von Heuer et al. (2019) mit Lehramtsstudierenden (N = 144) wurde mittels eines situierten Vignetentests zu den Konstruktfacetten des PCK vor dem Ende der ersten Ausbildungsphase an der Pädagogischen Hochschule (erster Messzeitpunkt) durchgeführt. Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe ohne Fachausbildung zeigen Referendarinnen und Referendare mit Fachwissensausbildung zwar bessere Leistungen im Wissenstest aus CK und PCK, jedoch konnten sie dieses Fachwissen nicht auf die konkrete Anwendungssituation anhand von Vignetten aus dem Unterricht übertragen. Es stellt also eine besondere Herausforderung dar, formal erworbenes fachlich-fachdidaktisches Wissen auf den Unterricht zu transformieren. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Referendarinnen und Referendare zum ersten Messzeitpunkt über keine Praxiserfahrung verfügten (Heuer et al., 2019). Die Auswertung des zweiten Messzeitpunkts steht noch aus. Trotzdem stellen sich die Autoren die Frage, inwiefern überhaupt von einem handlungsleitenden

formalen Fachwissen gesprochen werden kann oder ob es sich dabei eher um ein reflexives Wissen über die Praxis handelt (Heuer et al., 2019). Also ein Konglomerat aus fachbezogenen Überzeugungen und Wissen.

Monte-Sano und Budano (2013) haben ebenfalls basierend auf den Arbeiten von Shulman (1986) und den theoretischen Ausführungen aus der Mathematik und den Naturwissenschaften vier Bereiche für das notwendige fachdidaktische Wissen (PCK) von Geschichtslehrpersonen definiert (vgl. Kapitel 4.5):

1. *representing history* – communicating to students the nature of historical knowledge, the structure of history as a discipline, and historical ways of thinking
2. *transforming history* – developing lessons and materials that build students' historical understanding and thinking
3. *attending to students' ideas about history* – responding to students' thinking about history in order to build on their incoming ideas and experiences, address misconceptions, and promote historical ways of thinking
4. *framing history* – selecting and arranging topics of study in coherent ways (S. 199f.)

Dabei handelt es sich gemäß Tuithof et al. (2019) um die einzige rein fachdidaktische Modellierung von PCK, ohne gleichzeitig CK zu integrieren. Die sich daraus ableitenden konkreten unterrichtlichen Handlungen wurden bereits in Kapitel 4.5 ausführlicher beschrieben.

Insgesamt fällt auf, dass amerikanische Modellierungen von PCK den Fokus stärker auf beobachtbare Praktiken professioneller Kompetenz legen. Sie beschreiben konkrete Praktiken, um diese für Unterrichtsbeobachtungen und Aus- sowie Fortbildungen umsetzbar zu machen. Lüke et al. (2018) sowie das Heidelberger Modell von Heuer, Resch und Seidenfuss (2017, 2019) zeigen ausgehend von COACTIV zwar den äußerst großen Facettenreichtum des fachdidaktischen Professionswissens von Lehrpersonen auf, jedoch fehlt darin bisher noch der Bezug zur unterrichtlichen Interaktion oder ein Zusammenhang der Facetten mit fachspezifischer Unterrichtsqualität. Dies liegt möglicherweise auch daran, dass die empirische Erfassung hinter den theoretischen Modellierungen und Ausarbeitungen von Testinstrumenten noch aussteht (Heuer et al., 2019; Köster et al., 2019; Lüke et al., 2018).

Das Modell von Reisman und Fogo (2016) sowie die Ausführungen von Monte-Sano und Budano (2013) verdeutlichen die Wichtigkeit von Gesprächskompetenzen von Geschichtslehrpersonen als Teil des PCK. Aus fachdidaktischer Sicht ist es deshalb entscheidend, dass Lehrpersonen über Wissen zur

Erkennung und Anreicherung epistemologischer Überzeugungen verfügen. Außerdem gilt es fachspezifisches Strategie- und Begriffswissen basierend auf Präkonzepten abzurufen, den Wissensstand einzuschätzen, neues Wissen zu vermitteln und den Wissensaufbau zu begleiten. Dies gilt es in Klassengesprächen situativ abzurufen und einzusetzen. Geschichtslehrpersonen sollen an die Ideen der Lernenden anknüpfen und diese erweitern. Außerdem liegt es an der Lehrperson, Geschichte zum unterrichtlichen Lerngegenstand zu formen. Dieser besteht aus Lerngelegenheiten anhand vollständiger Lernzyklen historischen Denkens mit dem Ziel, das historische Verstehen der Lernenden zu fördern.

Wie unter anderem Heuer et al. (2019) aufgrund ihrer Studienergebnisse angenommen haben, beeinflussen neben fachlich-fachdidaktischem Wissen auch handlungsleitende Überzeugungen der Lehrpersonen die Planung, Gestaltung und Durchführung von Geschichtsunterricht. Den Einfluss von fachspezifischen erkenntnistheoretischen Überzeugungen von Lehrpersonen auf den Geschichtsunterricht verdeutlicht eine ältere Fallstudie von Wilson und Wineburg (1988). Geschichtslehrpersonen unterscheiden sich in ihrem Verständnis unterschiedlicher Kernaspekte der *nature of history* und folglich in der unterrichtlichen Umsetzung historischer Sachverhalte. Die Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen war eng mit ihrem während der Ausbildung erworbenen Fachwissen verbunden (vgl. auch Bain, 2000; Burn, 2007; Lévesque & Zanazanian, 2015). Dabei unterschieden sich die interviewten Junglehrpersonen (N = 6) je nach Ausbildungsbiografie in ihrem Verständnis von Geschichte (Umgang mit Fakten, Interpretationen und Evidenzen sowie Zeit und Kontinuität), der Herstellung von Kausalität und dem „Lebendigmachen“ von Geschichte. Wilson und Wineburg (1988, S. 538) kommen zum Schluss, dass „our teachers' knowledge' of the subject matter (Anm. MZ: CK und PCK) was as much a product of their beliefs as an accumulation of facts and interpretations“. Dabei formten ihre mehrheitlich normativ geprägten Vermittlungsziele den dargebotenen Inhalt (vgl. auch Einzelfallanalyse von van Hover & Yeager, 2007).

Ähnliche Herausforderungen weist die Untersuchung von Burn (2007) nach, die insbesondere den Einfluss der ersten Praxiserfahrungen auf das in der Ausbildung erworbene PCK untersuchte. Anhand von Lehrpersonen in der Ausbildung (N = 5) wurden individuelle Profile zu den Überzeugungen und dem (Vor-)Wissen erstellt. Anschließend absolvierten die Auszubildenden entsprechende Kurse zu historischer Untersuchung und Interpretation zur Erweiterung ihres PCK und versuchten dies unterstützt von Mentorinnen und Mentoren in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Der Fokus der Studie lag auf einer Intervention, um herauszuarbeiten, wie Lehrpersonenausbildende und mentorierende

Lehrpersonen das PCK der Studierenden beeinflussen. Dabei stellte sich heraus, dass zunächst insbesondere bereits vorhandene Überzeugungen erhoben werden müssen, um adaptiv die angehenden Lehrpersonen in einer Integration von Praxis und Theorie entsprechend auszubilden und PCK daran anzuknüpfen.

Dies zeigt auch die explorative Studie von Voet und de Wever (2017). Mittels der Methode des Lauten Denkens machten sie Aufnahmen von erfahrenen Lehrpersonen (N = 20, mindestens drei Jahre Erfahrung) auf der Sekundarstufe (Alter der Lernenden: 15–16 Jahre), während sie eine Aufgabe zu *historical inquiry* ausführten. Dabei werteten Voet und de Wever die Laut-Denk-Protokolle sowohl in Bezug auf den berichteten Strategieeinsatz als auch zu den gezeigten Überzeugungen gegenüber der Epistemologie aus. Die Ergebnisse zeigen, dass nur die Hälfte der Lehrpersonen alle Operationen der Quellenanalyse durchführte. Die Beobachtbarkeit der angewandten Analysestrategien steht außerdem nicht unbedingt im Zusammenhang mit ihrer Ausbildung. Des Weiteren berichten sie keinen eindeutigen Zusammenhang von Überzeugungen zur Epistemologie und dem Strategiewissen (Voet & de Wever, 2017).

Achinstein und Fogo (2015) beobachteten während eines halben Jahres die Arbeit eines erfahrenen Lehrpersonenmentors mit zwei Lehrern beim Berufseinstieg. Die beiden Berufseinsteiger wiesen unterschiedliches Vorwissen bezüglich des Fachwissens und der Motivation gegenüber dem Fach aus. Ein Lehrer, in Übereinstimmung mit dem Mentor, äußerte es als Priorität seines Mentorats, das notwendige inhaltliche Fachwissen aufzubauen. Im Gegensatz dazu bestand die Arbeit für den Mentor mit dem anderen Lehrer mit mehr fachlichem Vorwissen vor allem darin, bereits habitualisierte Unterrichtshandlungen aufzubrechen, um fachdidaktisches Wissen zur Förderung historischen Denkens zu erweitern. Durch das bereits vorhandene inhaltliche Fachwissen konnte der Fokus auf die Verbesserung von bereits vorhandenen Ansätzen zur *historical reasoning instruction* gelegt werden. Dies zeigt auf, dass Fachwissen eine Voraussetzung ist für den Aufbau eines vertieften fachdidaktischen Wissens (vgl. Kunter et al., 2013; Pauli & Reusser, 2011).

Um die Entwicklung des PCK von Lehrpersonen zu erfassen, haben Monte-Sano und Budano (2013) nebst der theoretischen Modellierung (vgl. Kapitel 6.1.1) sechs Berufseinsteigende drei Jahre lang begleitet und in regelmäßigen Abständen Daten in Form von Interviews, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsbeobachtungen erhoben. Dargestellt anhand von zwei exemplarischen Fallanalysen entlang von vier PCK-Komponenten konnten sie feststellen, dass bestimmte Aspekte des PCK, wie Strukturierung von Lektionen, langfristig stabil blieben. Andere Komponenten wie *framing of history* und *attending to stu-*

dents' ideas of history waren besonders herausfordernd. Die Reflexionen zeigten jedoch, dass dies den Lehrpersonen bewusst war, und die Unterrichtsbeobachtungen wiesen Fortschritte in diesen Bereichen auf. Außerdem benötigt es zur adäquaten Analyse von PCK gemäß Monte-Sano und Budano Unterrichtsbeobachtung, reflexive Interviews und die Erfassung von Überlegungen bei der Planung. Folglich müssten Daten vor, während und nach dem Unterricht erhoben werden.

Eine Studie von Mägdefrau und Michler (2014) weist darauf hin, dass im Geschichtsunterricht vor allem Aufgaben mit tiefem kognitiven Anspruchsniveau bearbeitet werden. Dies liegt gemäß der Studie möglicherweise an der Kompetenz der Lehrpersonen, welche das didaktische Potenzial kognitiv anspruchsvoller Aufgaben nicht erkennen. Die Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung zeigen, dass Geschichtslehrpersonen (N = 380) mehrheitlich von einem gesicherten, zu reproduzierenden Fachwissen ausgehen. Die Studien von Mägdefrau und Michler zeigen auf, dass die Formulierung „guter“ Aufgaben eine hohe Anforderung für Lehrpersonen darstellt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Waldis et al. (2012) bei ihrer Analyse von im Unterricht eingesetzten Lernaufgaben (N = 94) aus der Studie von Gautschi et al. (2007). Entlang der Kompetenzbereiche von Gautschi (vgl. Kapitel 3.1.1) konnten sie zeigen, dass die Mehrheit der Aufgaben (82%) sich dem Bereich „Erschließen“ zuordnen ließ. Dabei entsprach das kognitive Anforderungsniveau der Aufgabenstellung überwiegend dem Bereich der Reproduktion von Inhalten. Die Studien verdeutlichen die Dominanz von Reproduktionsaufgaben im Geschichtsunterricht, dabei gilt es gemäß der Untersuchung von Mägdefrau und Michler (2014) festzuhalten, dass es eine Differenz gibt zwischen intendiertem und tatsächlichem Einsatz von Aufgaben. Dies lässt sich möglicherweise mit den zugrundeliegenden epistemologischen Überzeugungen erklären, die unter anderem verhindern, fachlich anspruchsvolle Aufgaben zu konstruieren. Offenbar gelingt es den Lehrpersonen nicht, kognitiv anspruchsvollere und somit lernförderliche Aufgabenstellungen zu erkennen, zu formulieren und geschichtsdidaktisch zu begründen (Mägdefrau & Michler, 2014).

Forschungsergebnisse zu Fortbildungen mit Geschichtslehrpersonen liegen bisher vor allem zum expliziten Unterrichten von Strategiewissen (Kapitel 4.3.2), zu dem verbesserten Einsatz von fachlich gehaltvollen Unterrichtsmaterialien (Kapitel 4.4.2) oder der Analyse von schriftlichen Argumentationen vor (vgl. Kapitel 3.5). Hervorzuheben ist die Studie von De La Paz, Malkus, Monte-Sano und Montanaro (2011). Sie untersuchten den Lernfortschritt von Klassen, deren Lehrpersonen (N = 45) während eines Jahres unterschiedlich lange an

Fortbildungen zu Strategieinstruktion bezüglich des Lesens von Quellen teilnahmen und gleichzeitig ihr inhaltliches Fachwissen erweiterten. Dazu wurden Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsmaterialien ebenso in die Analyse miteinbezogen wie Daten aus einer Befragung der Lehrpersonen zu ihren Unterrichtspraktiken und ein Logbuch der Lehrpersonen. Die Auswertungen der schriftlichen Antworten der Lernenden zeigen deutliche Unterschiede in ihrer inhaltlichen Qualität (Fachwissen, Strategieranwendung und Argumentation) bei Klassen von Lehrpersonen, die 40 oder mehr Stunden an Fortbildungen teilgenommen haben, im Vergleich zu Klassen von Lehrpersonen, die 20 oder weniger Stunden absolviert haben. Die Autorinnen und Autoren kommen zum Schluss, dass mindestens 30 Stunden für Fortbildungen investiert werden sollten, um nachhaltige Entwicklungen bei den Lehrpersonen zu erreichen, die sich auf die erhöhte Lernwirksamkeit bei den Lernenden auswirken. Außerdem sollten Lehrpersonen auf den Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und -durchführung mit der Lernwirksamkeit hingeführt werden, um sich damit bei der Reflexion des eigenen Unterrichts auseinanderzusetzen.

Insgesamt gibt es gemäß der Review von Tuithof et al. (2019) nur wenige Studien, die mindestens vier Dimensionen des PCK nach Monte-Sano und Budano (2013) bei der Analyse des Lehrpersonenhandelns oder -denkens miteinbeziehen. Außerdem werden Zusammenhänge zwischen den PCK-Facetten durch empirische Untersuchungen bisher kaum aufgezeigt. Die Review weist außerdem darauf hin, dass aus methodischer Sicht PCK sehr häufig nur anhand eines einzigen meist qualitativen Verfahrens erfasst wurde und mehrheitlich Unterrichtsbeobachtungen fehlen (Tuithof et al., 2019). Zusätzlich weisen die hier aufgeführten Studien darauf hin, dass fachbezogene Überzeugungen beeinflussen, wie Geschichte unterrichtet wird. Ähnlich wie bei den Lernenden (vgl. Kapitel 3.4) beeinflussen fachbezogene Überzeugungen das Handeln von Lehrpersonen.

6.1.2 Fachbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen

Fachbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen lassen sich weiter unterteilen in a) *lehr-lern-theoretische* Überzeugungen zu fachspezifischem Lehren und Lernen und b) *epistemologische* Überzeugungen zur normativen Beschaffenheit fachspezifischen Wissens, zu Zielen des Fachs sowie zum Erkenntnispotenzial. Dabei liegt ein besonderer Forschungsschwerpunkt auf den lehr-lern-theoretischen Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014). Das komplexe Gefüge der Überzeugungen lässt sich ausschließlich theoretisch trennen. Diese Annahme belegen auch die unterschiedlichen Studienergebnisse vor allem aus

der Mathematik zu Zusammenhängen zwischen Überzeugungen und Unterrichtshandeln der Lehrperson, welche ein wenig einheitliches Bild zum empirisch belegten Einfluss von Überzeugungen auf das Unterrichtshandeln aufweisen (u. a. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Fauth et al., 2019; Pauli, Reusser & Grob, 2007; Seidel & Shavelson, 2007; Tsai, 2002; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). Es wird angenommen, dass Überzeugungen in „gering strukturierten (Wissens-)Domänen“ wie Geschichte, Literatur oder Gesellschaftswissenschaften eine bedeutendere Rolle spielen (Blömeke et al., 2011; Burn, 2007; Halldén, 1994b; Kainulainen et al., 2019; Krauss et al., 2017; Woolfolk Hoy et al., 2006). Es besteht eine Pluralität möglicher Epistemologien, deren normative Komponente das Denken stärker mitbestimmt als in Fächern mit eindeutiger Wissensstruktur. Die Reviews von Reusser und Pauli (2014) sowie von Woolfolk Hoy et al. (2006) zeigen auf, dass kaum empirische Ergebnisse zur Bedeutung von epistemologischen Überzeugungen im Vergleich mit Studien zu lehr-lern-theoretischen Überzeugungen für das Unterrichtshandeln vorliegen. Da es sich bei allen Studien um Fächer mit einer gut strukturierten Wissenshierarchie handelt, wurde möglicherweise auf die Erfassung von *epistemologischen* Überzeugungen der Lehrpersonen verzichtet.

Klopp und Stark (2016) bezeichnen epistemologische Überzeugungen als Konglomerat persönlicher Epistemologien. Dieses besteht aus Kognitionen, in Form von epistemologischen Kriterien zur Rechtfertigung von Behauptungen, und Überzeugungen, als Einstellungen über die Rechtfertigung einer Behauptung. Die Autoren betonen ebenfalls, dass sich „persönliche Epistemologien“ ausschließlich domänenspezifisch, abhängig von (Vor-)Wissen, der Motivation und unter Einbezug des Kontextes erfassen lassen. Nur dann, so Klopp und Stark (2016), kann der Unterschied zwischen berichteten und gezeigten Überzeugungen erfasst werden (vgl. auch Berliner, 2005; Reusser & Pauli, 2014; Tsai, 2002). Dies ist bedingt durch den Umstand, dass Annahmen etwa zur Herkunft des Wissens nicht als situationsstabile und zeitüberdauernde Charaktereigenschaften einer Person verstanden werden sollten. Analog zu den Ausführungen in Kapitel 3.4 handelt es sich bei erkenntnistheoretischen Überzeugungen um subjektive Theorien zur Sinnbildung. Hier wird die Nähe zur Wissensdimension professioneller Kompetenz sehr deutlich, denn Klopp und Stark schlagen ein integratives Modell persönlicher Epistemologien vor bestehend aus Kognitionen, als epistemologisches fachspezifisches Denken, und Überzeugungen, als epistemologische Überzeugungen (vgl. auch Ansätze zu *epistemic cognitions*, u. a. Barzilai & Chinn, 2018; Chinn et al., 2014). Gemäß Bain (2000) wirken sich epistemologische Überzeugungen bei Geschichtslehrpersonen insbesondere auf

die inhaltliche Gestaltung aus, sprich, sie lassen sich anhand der Planung bereits feststellen. Dabei spielt das Verständnis der *nature of historical knowledge* und die Funktion von *historical inquiry* eine entscheidende Rolle für das Verstehen und Unterrichten von Geschichte (vgl. Kapitel 3.4.2). Die epistemologischen Überzeugungen strukturieren als Rahmentheorien, so die Annahme, wie Geschichte unterrichtet wird (Maggioni et al., 2009; McCrum, 2013; Messner & Buff, 2007; Voet & de Wever, 2016).

Insbesondere die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Fachs Geschichte sowie die Art und der Aufbau historischen Wissens stellen eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen wie auch für Lehrpersonenausbildende dar (Burn, 2007; Wansink, Akkerman & Wubbels, 2016). Dies ist bedingt durch die auch in der Fachwissenschaft flache Hierarchie bezüglich unterschiedlich geprägter Überzeugungen zur Natur des historischen Wissens und der Erkenntnisgewinnung (vgl. Kapitel 2.1; u.a. Goertz, 2001; Kainulainen et al., 2019; Luís & Rapanta, 2020; Pandel, 2017). Dadurch können die epistemologischen Überzeugungen nicht wie in anderen Fächern als rein subjektiv-affektive Theorien zum Fach und zu den Fachinhalten verstanden werden (Nitsche, 2019). Zusätzlich erschwerend kommt hinzu, dass die Wahl der Inhalte immer auch geprägt ist durch eine soziokulturell geprägte Gebrauchsgeschichte. Dadurch hängen die Darstellung und Wahl der Inhalte nicht nur vom Fachwissen, sondern auch von geschichtskulturellen Überzeugungen der Lehrperson ab. Dieses soziokulturell geprägte Wissen beeinflusst Lehrpersonen je nach Emotionalität in ihren subjektiven, quasilogischen Überzeugungen. Im Modell des HeiGeKo von Heuer et al. (2017) wird dies der Komponente PCK zugeordnet.

Eine der ersten Untersuchungen zu Überzeugungen im Geschichtsunterricht stammt von Maggioni et al. (2009). Sie erfassten die Überzeugungen von Lehrpersonen bezüglich des Fachs und des Fachunterrichts mittels eines beide Facetten integrierenden Fragebogens (*beliefs in history questionnaire – BHQ*) (Maggioni, 2010; Maggioni et al., 2009). Dabei definierte Maggioni anhand der Arbeiten von Lee und Shemilt (2003) *Haltungen* zum Verständnis des fachspezifischen Untersuchungsprozesses und epistemologischen Verstehens des Fachs, kombiniert mit allgemeinen fachunspezifischen Komponenten zu Überzeugungen über reflexive Urteilsbildung. Daraus ergaben sich drei Positionen (kursiv):

- a) „*copier as pre-reflective thinking is a view of knowledge as directly obtainable. (...) Failing to recognize any difference between history and the past, these students seemed to believe that history simply reflects the past. (...) The thinker operates from the idea that the past and history are copies of*

one another. The set of items created to exemplify views of learning history aligned with the copier stance paints an authorless view of history.

- b) *borrower* as quasi-reflective reasoning about evidence to highlight that individuals tend to „borrow“ a history from accounts or pieces of accounts based on instinctive preferences or casual selections.
- c) *criticalist* as reflective thinking to highlight a view of history as a process of inquiry, in which the questions asked by investigators inform the analysis of the sources. Thus, criteria are necessary for deciding what can count as addressing the question. From the point of view of learning and history, this view favors a focus on the use of criteria historical investigators can use for formulating historical arguments based on sound evidence from the past.“ (Maggioni, 2010, S. 118 ff.)

Den Fragebogen validierten sie anhand der Antworten von 75 Lehrpersonen (4. und 5. Klasse) sowie fünf Professoren. Daraus ergab sich schließlich der Fragebogen mit 21 Items zur validen Erfassung der drei Positionen.

Kritisch zu betrachten ist dabei, dass der *BHQ* von Maggioni nicht klar zwischen erkenntnistheoretischen und lehr-lern-theoretischen Überzeugungen des Fachs zu trennen vermag. Außerdem zeigt die Studie von Stoel, Logtenberg et al. (2017), dass möglicherweise Mischtypen von Überzeugungen und unterschiedlich starke Ausprägungen epistemologischer Überzeugungen existieren. Dies mag gemäß der Studie von Stoel, Logtenberg et al. (2017) möglicherweise auch vom aktuell behandelten Thema im Unterricht abhängen. Basierend auf der Arbeit von Maggioni haben Stoel, Logtenberg et al. (2017) ebenfalls den *BHQ* von Maggioni für die Befragung von Studierenden verwendet, diesen aber gleichzeitig noch mit qualitativen Unterscheidungen innerhalb der drei *stances* versehen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es bei Geschichtsstudierenden keine epistemologischen Überzeugungen in ihrer eindeutigsten Ausprägung gibt. Dies bestätigt auch die Untersuchung von VanSledright und Reddy (2014).

Die Studie von Voet und de Wever (2016) untersuchte die epistemologischen sowie die lehr-lern-theoretischen Überzeugungen von erfahrenen Geschichtslehrpersonen (N = 22; Unterrichtserfahrung im Schnitt: 15 Jahre). Sie unterteilten die Überzeugungen der Lehrpersonen in epistemologische angelehnt an Maggioni et al. (2009) und in lehr-lern-theoretische Überzeugungen in Bezug auf *inquiry-based learning (IBL)*. Letztere bezeichnen sie auch als Überzeugungen „to the teaching of history“ (S. 13). Sie unterscheiden dabei folgende lehr-lern-theoretischen Überzeugungen (vgl. Tab. 8) in Bezug auf das untersuchungsbasierte Lernen und den Erwerb von *historical reasoning skills*:

| | |
|----------------------|--|
| Investigating | IBL is about solving problems, by generating questions, analyzing information and forming arguments. |
| Evaluating | The goal of IBL is learning how to critically evaluate information, to determine which information is correct. |
| Understanding | IBL activities are reduced to processing and comprehending information that further explains the lesson topic. |

Tabelle 8: Lehr-lern-theoretische Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen nach Voet & de Wever (2016)

Wie die Ergebnisse nachweisen, äußerten die meisten Lehrpersonen kriterialistische epistemologische Überzeugungen (N = 17) sowie evaluative lehr-lern-theoretische Überzeugungen (N = 16) zum Unterrichten. Des Weiteren finden auch Voet und de Wever starke Hinweise auf einen Zusammenhang der Ausprägung der Überzeugungen mit dem individuellen Ausbildungskontext der Lehrpersonen. Die Ergebnisse aus den Interviews deuten Zusammenhänge zwischen den berichteten epistemologischen und lehr-lern-theoretischen Überzeugungen an. Die Analyse von reinen Interviewdaten liefert aber nur einen beschränkten Aussagegehalt zum Zusammenhang unterschiedlicher Überzeugungen und dem tatsächlichen Unterrichtshandeln.

Nitsche (2019) hat anknüpfend an unter anderem die oben beschriebenen Untersuchungen die Fragebogen von Maggioni (2010) sowie Stoel, Logtenberg et al. (2017) zu Überzeugungen von Lehrpersonen weiter ausdifferenziert und in zwei unterschiedliche Fragebogenkonstrukte unterteilt. Wichtig scheint Nitsches grundlegende Definition von Überzeugungen als adaptive fluide Positionen statt einer situationsstabilen Haltung. Insbesondere gilt dies für Überzeugungen in gering strukturierten Disziplinen wie Geschichte, die möglicherweise inhaltsbedingten, situativen Schwankungen unterworfen sind (Nitsche, 2019). Ausgehend von einer theoretischen Modellierung unterscheidet er zwischen *epistemologischen* Überzeugungen zum Fach und *geschichtsdidaktischen* Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Fach Geschichte.

Bei der Modellierung der unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen spielen geschichtstheoretische Ausführungen eine weitaus größere Rolle hinsichtlich der Ausdifferenzierung als noch bei Maggioni. Nitsche differenziert die epistemologischen Positionen mittels geschichtstheoretischer Präzisierungen entlang von fluiden Überzeugungs-Positionen weiter aus und ordnet ihnen mögliche Alleinstellungsmerkmale aus unterschiedlichen Dimensionen zu. Er unterscheidet zwischen einer positivistischen, einer skeptizistischen und narrativ-konstruktivistischen Position. Diese unterscheiden sich in ihrem Verständnis des Geschichtsbegriffs, des Erkenntnisprozesses (Herkunft und Rechtfertigung

der Narrative) sowie der Struktur der Kommunikation und Sicherheit der Erkenntnis sowie der Überzeugung zur Anwendung von Geschichte.

Nitsches Ansatz zu *geschichtsdidaktischen* Überzeugungen verbindet Aspekte des Lernens mit Komponenten des Lehrens. Dadurch ergeben sich für die nachfolgenden Positionen im Unterricht beobachtbare „mögliche Merkmale der Ausprägungen geschichtsdidaktischer Überzeugungen“ (Nitsche, 2019, S. 135 ff.). Er beschreibt Indikatoren der Oberflächenstruktur von Unterricht (Sozialform, Rhythmisierung, Unterrichtsphasen) als Prozessstruktur, welche Hinweise liefern auf die dadurch repräsentierte Überzeugung als transmissiv oder konstruktivistisch. Außerdem wird die Art der Unterrichtsgesprächsführung ebenfalls den geschichtsdidaktischen Überzeugungen zugeordnet. Unterrichtsgespräche transmissiver Lehrpersonen weisen demnach Merkmale eines kleinschrittigen I-R-F/E-Schemas auf, während sich Unterrichtsgespräche von Lehrpersonen mit konstruktivistischen Überzeugungen durch Lernendenzentrierung und Dialogizität auszeichnen. Zusätzlich soll durch die Nutzung die Lernaktivität der Lernenden beschrieben werden, die in einem angenommenen Zusammenhang steht mit der geschichtsdidaktischen Position der Lehrperson.

Anhand von angehenden Geschichtslehrpersonen (N = 177) validierte Nitsche die Fragebogenkonstrukte und erreichte eine reliable Trennschärfe zwischen den jeweiligen Positionen beider Dimensionen. Außerdem konnten zwischen epistemologischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen keine Zusammenhänge durch die statistische Auswertung der Fragebogen gefunden werden. Nitsches Auswertungen bestätigen die Ergebnisse von Voet und de Wever (2016) oder Stoel, Logtenberg et al. (2017) zu der wenig eindeutigen Ausprägung geschichtsdidaktischer Lehrkonzepte der (angehenden) Lehrpersonen. So stimmen alle Lehrpersonen wie auch die Studierenden allen drei Positionen zu, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt. Aus der Praxis bzw. Ausbildungssituation heraus ergibt sich also gemäß Nitsche (2019) die Notwendigkeit, unterschiedliche Lehr-Lern-Tätigkeiten je nach Inhalt und Ziel im Unterricht kontextualisiert zu beobachten. Dasselbe gilt für die bei allen Befragten berichteten nachgewiesenen narrativ-konstruktivistischen Überzeugungen zur Epistemologie des Fachs. Dies widerspricht, insbesondere bei den epistemologischen Überzeugungen, den anhand von zwei videografierten Fallbeispielen (je zwei Lektionen) beobachteten Unterrichtshandlungen erfahrener Lehrpersonen. Diese weichen sehr deutlich von den von Nitsche definierten Idealtypen erwarteter Unterrichtshandlungen im Zusammenhang mit der berichteten Epistemologie und Unterrichtsgestaltung (Prozessstruktur) ab. Inwiefern eine

stärker geschichtstheoretische Modellierung geeigneter ist für die Erfassung unterrichtsbezogener und auf andere Felder der Geschichtsvermittlung anwendbare epistemologische Überzeugungen, wäre zu diskutieren. Vor einer allfälligen Gleichsetzung von Fachdisziplin mit Unterrichtsdisziplin warnen in diesen Domänen u. a. Caravita (2001) sowie Caravita und Halldén (1994). Außerdem gilt es die Kritik von Berliner (2001, 2005), Hug (1980) und Wineburg (2001) zu berücksichtigen, dass es sich bei Kognitionen im Unterricht nicht in erster Linie um fachwissenschaftliche Denkweisen handelt, auch nicht bei Lehrpersonen.

Ähnliche Ergebnisse wie Nitsche berichtet auch Martell (2014) anhand einer Langzeitstudie mit Berufseinsteigenden ($N = 5$). Mittels mehrerer Interviews und Unterrichtsbeobachtungen sowie der Analyse von Unterrichtsmaterialien stellte er fest, dass trotz konstruktivistischer Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht die Unterrichtsgestaltung mehrheitlich transmissiv ausfiel. Ein Hauptgrund dafür liegt in der besonderen Herausforderung der Klassenführung und den fehlenden *practical and conceptual tools*, um einen konstruktivistischen Geschichtsunterricht zu gestalten. Interessanterweise haben die gezeigten Überzeugungen keinen Einfluss auf allfällige Veränderungen der berichteten Überzeugungen, eher im Gegenteil. Möglicherweise haben berichtete epistemologische Überzeugungen wenig mit Unterrichtshandeln zu tun, da sich dieses Handeln komplementär und adaptiv auf den geäußerten Wissensstand der Lernenden bezieht, was weniger nach dem Einsatz von fachwissenschaftsspezifischen Metatheorien verlangt.

6.2 Förderung professioneller Kompetenz durch Lehrpersonenfortbildungen

Betrachtet man die aktuellsten deutschsprachigen Modelle professioneller Kompetenz für Geschichtslehrpersonen (Heuer et al., 2017; Lüke et al., 2018), so ist die Gesprächskompetenz von Lehrpersonen nur implizit, wenn überhaupt, in den Konstruktfacetten enthalten. Dies ganz im Unterschied zu Modellen zu professioneller Lehrpersonenkompetenz oder Kernpraktiken des Geschichtsunterrichts aus dem englischsprachigen Raum (Fogo, 2014; Monte-Sano & Budano, 2013; Reisman & Fogo, 2016; Tuithof et al., 2019). Zunächst soll in Kapitel 6.2.1 auf die besonderen Anforderungen dialogischer Klassengespräche für Geschichtslehrpersonen eingegangen werden. Anschließend werden in Kapitel 6.2.2 Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen beschrieben, die als Grundlage für die Interventionsstudie „Socrates 2.0“ dienen.

6.2.1 Anforderungen dialogischer Gesprächsführung an Geschichtslehrpersonen

Aktuelle Übersichtsdarstellungen des Forschungsstandes zur professionellen Kompetenz von Köster et al. (2019) und van Hover und Hicks (2018) zeigen auf, dass es keine Studien mit Fortbildungen zur gezielten Förderung der Gesprächsführungskompetenz von Geschichtslehrpersonen gibt (Heuer et al., 2019; Wineburg & Reisman, 2019). Der aktuelle Forschungsstand zu Klassengesprächen wurde bereits in Kapitel 5.2.4 beschrieben.

Fachliche Klassengespräche dialogisch zu gestalten, gilt als komplexe Herausforderung für Lehrpersonen (u. a. Pauli & Reusser, 2018; Resnick et al., 2018; Sedova et al., 2014; Weil et al., 2020). Einerseits hängt die fachunabhängige Etablierung einer Wissensbildungsgemeinschaft auch mit konstruktivistischen Überzeugungen im Lehr-Lern-Verständnis der Lehrperson zusammen, andererseits müssen sie über fachliches und überfachliches Professionswissen für die Planung, Einbettung und Durchführung dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht verfügen (vgl. Kapitel 5.3), deren inhaltliche Ausrichtung ebenso von den epistemologischen Überzeugungen der Lehrperson beeinflusst wird. Während des Klassengesprächs treffen die Lehrpersonen situativ-adaptive Entscheide zum Einsatz von Strategien zur Förderung der Wissensbildungsgemeinschaft und/ oder an Aussagen der Lernenden anknüpfenden Impulsen zum ko-konstruktiven Wissensaufbaus (vgl. Kapitel 4.5). Gleichzeitig wird mit einem Gespräch ein gemeinsam geteiltes Lernziel verfolgt, welches das Klassengespräch inhaltlich strukturiert und ausrichtet. Dies gilt es ständig im Auge zu behalten. Dabei hängt es vom fachlich-fachdidaktischen Wissen sowie von den fachbezogenen Überzeugungen der Lehrperson über den zu behandelnden Inhalt ab, wie die Gesprächsleitung und die Flexibilität der Lehrperson im Umgang mit Aussagen der Lernenden ausfallen.

Mit Bezug zu fachspezifischen Bereichen professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen lassen sich Merkmale festhalten, die als Voraussetzungen für das erfolgreiche Umsetzen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht angenommen werden können:

- Die Lehrpersonen sollten über *narrativ-konstruktivistische* und *konstruktivistische Überzeugungen* zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts als Sinnbildungsangebot verfügen. Dabei fördern sie die aktive Eigenkonstruktion von Narrativen durch die Lernenden entlang vollständiger Lernzyklen historischen Verstehens. Mit Bezug auf die fachdidaktische Modellierung von *Accountable Talk* gilt es als Grundvoraussetzung, die Lernenden als eigenständige Sinnbildende zu akzeptieren (Kapitel 5.3.3). Gemäß Nitsche

(2019) entspricht das einer konstruktivistischen geschichtsdidaktischen Haltung. Außerdem verlangt Geschichte, verstanden als kriteriengeleitete menschliche Konstruktion, von der Lehrperson die Schaffung eines historischen Problemraums, in dem plausible narrative Stränge argumentativ ausgehandelt und diskutiert werden müssen (Kapitel 4.3). Dazu muss Geschichte als Fach narrativ-konstruktivistisch verstanden werden als aktive diskursive Ko-Konstruktion (Nitsche, 2019). Es kann angenommen werden, dass unter diesen Voraussetzungen die Bereitschaft der Lehrperson vorhanden ist, Klassengespräche aufgrund ihrer Überzeugungen dialogischer zu leiten.

- Geschichtslehrpersonen benötigen *fachlich-fachdidaktisches Wissen* zur fachlichen Durchdringung des Inhalts und dessen Transformation in Unterrichtseinheiten mit fachspezifischen Lerngelegenheiten historischen Denkens und Verstehens. Damit verbunden ist die bewusste Einplanung von Klassengesprächen mit unterschiedlichen epistemischen Funktionen (vgl. Kapitel 5.3.4) als Teil einer kohärenten Unterrichtsstruktur. Dies bedingt die Vorbereitung von Spannung erzeugenden Konfrontationen mit einer zunächst fremden Welt. Daran schließt die Auseinandersetzung mit dem historischen Sachverhalt an, welche die Konstruktion mehrerer plausibler narrativer Stränge zulässt. Den sachlichen Gehalt bestimmt die Wahl der Dokumente, die von der Lehrperson für die Lernenden zugänglicher gemacht werden bzw. von ihnen entlang von Aufgabenstellungen erschlossen werden können. Damit einher geht die Notwendigkeit, eine metakonzeptionelle Syntax der Lernenden zur Sinnbildung aufzubauen, damit sie bedeutsame Informationen aus den Dokumenten überhaupt herausarbeiten und verknüpfen können (Kapitel 4.3).
- *Fachlich-fachdidaktisches Wissen* ist Grundvoraussetzung für die adaptive und zielorientierte Gesprächsleitung. Während eines dialogischen Klassengesprächs kann diese Syntax in Verbindung mit der Analyse von Dokumenten durch die Lehrperson modelliert, angeleitet, eingefordert oder transformiert werden. Außerdem gilt es während des Gesprächs alltagsförmige epistemologische Rahmentheorien zu erkennen und diese im Sinne historischen Verstehens fachspezifisch anzureichern. Des Weiteren muss die Lehrperson Wissenslücken bezüglich Begriffen und Strategien im Gespräch erkennen und situativ mit Bezug auf das Lektionsziel gemeinsam mit der Klasse klären. Dazu müssen Geschichtslehrpersonen über entsprechende Gesprächsleitungsstrategien verfügen können, wie sie bereits in Kapitel 5.3.3 dargestellt worden sind.

Diese zusammenfassenden Ausführungen decken sich mit den *qualities of historical instruction* im Modell von Reisman und Fogo (2016, vgl. Kapitel 6.1) und verweisen auf das komplexe Gefüge gelingender dialogischer Gesprächsführung. Wie einige wenige Studien zeigen, weisen (angehende) Geschichtslehrpersonen unterschiedlich ausgeprägtes fachlich-fachdidaktisches Wissen und fachbezogene Beliefs auf. Außerdem ist über den Stand der Gesprächsleitungscompetenz von Geschichtslehrpersonen noch kaum etwas bekannt (vgl. Kapitel 5.2.4). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die komplexe Anforderung von dialogischen Klassengesprächen im Geschichtsunterricht mittels Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen bewältigbar gemacht werden kann. Mit Bezug auf Lehrpersonenfortbildungen stellt sich die Frage, welche Merkmale erfolgreiche Fortbildungsmaßnahmen generell auszeichnen. Darauf soll anschließend eingegangen werden.

6.2.2 Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen

Abhängig von den vorhergehend beschriebenen individuellen professionellen Kompetenzen der Lehrperson stellen sich für die Unterrichtspraxis unterschiedliche Herausforderungen bei der Umsetzung einer dialogischen Gesprächskultur im Stile von *Accountable Talk* dar (O'Connor & Michaels, 2019; Sedova, 2017; Webb & Ing, 2019). Auf Basis einer Review von Studien definierte Desimone (2009) Kernfaktoren für erfolgreiche Fortbildungsmaßnahmen mit Lehrpersonen, die sich positiv auf die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen, die Veränderungen in ihrem Praxishandeln im Unterricht sowie auf das Lernen der Lernenden auswirkten. Reviews von Desimone und Garet (2015) sowie Lipowsky und Rzejak (2019) zu Forschungsergebnissen bezüglich wirksamer Fortbildungen bestätigen die Bedeutung folgender Kernfaktoren:

- inhaltlicher Fokus und Orientierung an fachlichen Lernprozessen der Lernenden
 - Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung
 - Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen
- Im Anschluss werden diese Kernfaktoren kurz beschrieben und dazugehörige Gestaltungsmerkmale aufgeführt.

Erfolgreiche Fortbildungen weisen einen *inhaltlichen Fokus auf einen spezifischen Aspekt des Unterrichts* (z.B. Gesprächsleitungsstrategien) auf. Dadurch erhält die Fortbildung ein definiertes Ziel für das Lehrpersonenlernen (Desimone & Garet, 2015). Lipowsky und Rzejak (2019) ergänzen den Faktor „inhaltlicher Fokus“ um das Merkmal der „Orientierung der Lehrperson hin zu den Lernpro-

zessen der Schülerinnen und Schüler“ (S. 42 f.). Damit meinen sie, dass erfolgreiche Fortbildungen die Lehrpersonen besonders angeregt haben, sich aktiv mit den Vorstellungen, den Konzepten, Denkwegen oder unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Lernenden auseinanderzusetzen. Damit ein angestrebter unterrichtlicher Aspekt von den Lehrpersonen auch tatsächlich umgesetzt wird, sollten der Inhalt, die Ziele und Aktivitäten im Rahmen der Fortbildung mit *Bezug zur konkreten Unterrichtspraxis* der Lehrpersonen gewählt werden. Durch die praxisbezogene Anknüpfung von Lehrstrategien der Fortbildung an den Unterricht der Lehrpersonen wird die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis erhöht (Desimone & Garet, 2015). Um die Umsetzung der Lehrstrategien langfristig abzusichern, sollte eine Fortbildung den Lehrpersonen die Gelegenheit bieten, die *Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahmen erleben* zu können. Dadurch werden sie bestärkt, diese Praktiken auch weiterhin einzusetzen, oder sind empfänglicher für weitere Inputs (Lipowsky & Rzejak, 2019).

Einen weiteren Kernfaktor stellt die Planung der Fortbildung *orientiert an Befunden der Unterrichtsforschung* dar. Dabei gilt es eine Vorstellung aufzubauen, wie sich evidenzbasierte Erkenntnisse zu einem Fortbildungsinhalt auf die Fortbildungsmaßnahmen übertragen lassen. Zentral ist es, durch das Lernen der Lehrpersonen die intendierten unterrichtlichen Veränderungen hinsichtlich der Förderung von Lernprozessen der Lernenden zu erreichen. Außerdem erweist sich der *Einbezug von wissenschaftlicher Expertise* durch die Beteiligung von Wissenschaftler:innen und Wissenschaftlern in Planung, Durchführung und Evaluation als externe Expertinnen und Experten oder direkt zu bestimmten Fortbildungszeitpunkten als Merkmal wirksamer Professionalisierungsmaßnahmen.

Den dritten Kernfaktor zur Gestaltung erfolgreicher Fortbildungen stellt die Verschränkung von *Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen* dar. Die Lehrpersonen sollen sich aktiv mit dem Fortbildungsinhalt auseinandersetzen, indem sie ihren eigenen Lernprozess oder das Verhalten anderer Lehrpersonen reflektieren. Dabei geht es darum, dass erfolgreiche Fortbildungen nicht nur Input- und Erarbeitungsphasen benötigen, sondern dass die Lehrpersonen die Fortbildungsinhalte in ihrem eigenen Unterricht einsetzen, erproben und reflektieren können (u. a. Kennedy, 2016; Osborne et al., 2019; Putnam & Boroko, 2000). Damit die Lehrpersonen Wirksamkeit erleben können und in ihrem Lernprozess unterstützt werden, eignen sich *Feedbacks* von Peers und insbesondere Coaching durch einen Experten oder eine Expertin als wichtiger Bestandteil erfolgreicher Fortbildungen (Desimone & Pak, 2017).

Durch das gemeinsame Fortbildungsziel können die Lehrpersonen im Sinne einer *professionellen Lerngemeinschaft* im geförderten Austausch von ihren gegenseitigen Erfahrungen profitieren. Dies umfasst das Geben von gegenseitigem Feedback, die Diskussion über die Unterrichtsqualität und lernförderliche Wirkungen des eigenen Verhaltens (Desimone & Garet, 2015). Außerdem scheint es für den Erfolg von Fortbildungen wichtig zu sein, dass die teilnehmenden Lehrpersonen gemeinsam geteilte positive Überzeugungen gegenüber dem Sinn eines Fortbildungsinhalts aufbauen oder bereits mitbringen (Gomez Zaccarelli, Schindler, Borko & Osborne, 2018; Gröschner et al., 2018; Kelly, Olney, Donnelly, Nystrand & D'Mello, 2018; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009).

Je nach Fortbildungsziel gilt es die *Dauer der Fortbildungsmaßnahmen* zu berücksichtigen. Geht es darum, Verhaltensveränderungen oder Überzeugungen zu erreichen, hängt der Erfolg der Fortbildung wesentlich von langfristige angelegten Maßnahmen ab. Desimone und Pak (2015) sprechen in diesem Zusammenhang von mindestens 20 Kontaktstunden während eines Schuljahres. Wie die Review von Lipowsky und Rzejak (2019) zeigt, lässt sich der konkrete Zeitrahmen nur begrenzt definieren. Hervorzuheben ist im Kontext des Geschichtsunterrichts die Studie von De La Paz et al. (2011). Sie untersuchten den Lernfortschritt von Klassen, deren Lehrpersonen (N = 45) während eines Jahres unterschiedlich lange an Fortbildungen zu Strategieinstruktion bezüglich des Lesens von Quellen teilnahmen und die gleichzeitig ihr inhaltliches Fachwissen erweiterten. Die Auswertungen der schriftlichen Antworten der Lernenden zeigen deutliche Unterschiede in ihrer inhaltlichen Qualität (Fachwissen, Strategieanwendung und Argumentation) bei Klassen von Lehrpersonen, die 40 oder mehr Stunden an Fortbildungen teilgenommen haben, im Vergleich zu Klassen von Lehrpersonen, die 20 oder weniger Stunden absolviert haben. Die Autorinnen und Autoren kommen zum Schluss, dass mindestens 30 Stunden für Fortbildungen investiert werden sollten, um nachhaltige Entwicklungen bei den Lehrpersonen zu erreichen, die sich auf die erhöhte Lernwirksamkeit bei den Lernenden auswirken.

Neben den bereits ausgeführten Merkmalen zur Konzeption und fokussierten Durchführung von erfolgreichen Fortbildungen hat sich auch die Verwendung von Videoaufnahmen als wichtiges Instrument für Professionalisierungsmaßnahmen erwiesen. Der Einsatz von Videoaufnahmen ist insbesondere für die komplexe Umsetzung von dialogischer Gesprächsleitung durch Lehrpersonenfortbildung verwendet worden (u. a. Allen et al., 2011; Chinn, Anderson & Waggoner, 2001; Gröschner, Seidel, Kiemer & Pehmer, 2014; Osborne et al., 2019). Dazu wurden unterschiedliche Arten von Videoaufnahmen eingesetzt.

Fremdvideos werden mehrheitlich dazu verwendet, um eine Annäherung an die Praxis im Rahmen einer Inputphase herzustellen. Dadurch werden gleichzeitig der inhaltliche Fokus offengelegt sowie erste handlungsnaher Lehrstrategien modelliert (Allen, Hafen, Gregory, Mikami & Pianta, 2015; Walsh, Matsumura, Zook-Howell, Correnti & DiPrima Bickel, 2020).

Eigenvideos der teilnehmenden Lehrpersonen werden vor allem während der Feedback- und Reflexionsphasen eingesetzt, um die Lehrpersonen in ihrem Lernprozess zu unterstützen, damit sie sich aktiv mit dem eigenen Unterrichtsverhalten auseinandersetzen können (u. a. Allen et al., 2015; Michaels & O'Connor, 2015; Osborne et al., 2019; Pielmeier et al., 2018; Sedova, Sedlacek & Svaricek, 2016; Wilkinson et al., 2017). Diesen aufgeführten Fortbildungen gelang es, das Lehrpersonenverhalten im Unterricht durch den inhaltlichen Fokus auf dialogische Klassengespräche und umsetzbare Gesprächsleitungsstrategien weiterzuentwickeln. Daran orientierte sich auch die Fortbildung der Interventionsstudie „Socrates 2.0“, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt und in Kapitel 9 dargestellt wird.

7. Zusammenfassung der Theorie

Betrachtet man Unterricht als Kulturwerkstatt (Reusser, 2019), dann bedeutet Lernen die aktive Anreicherung und Erweiterung unterschiedlich komplexer Präkonzepte hin zu fachlich adäquaten Ausprägungen derselben. So verdeutlicht die Metapher der Kulturwerkstatt, dass Lernende bereits über alltagsförmige Kulturtechniken wie Informationsverarbeitung oder Sinnbildung verfügen. Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies, einen konstanten fachlichen Diskurs zu etablieren und aufrechtzuerhalten, welcher die alltagsförmigen Kulturtechniken zu fachlich adäquaten Denkweisen erweitert (Kapitel 3). Dieser fachliche Diskurs orientiert sich am narrativistischen Verständnis des Fachs Geschichte als Produkt aus ständigen leitfragengeleiteten Analyse-, Synthese- und Reflexionsprozessen historischen Denkens. Damit verbunden sind sprachliche Kommunikationsprozesse als Ausdruck von Verstehen von Geschichte in Form narrativer Kompetenz (Kapitel 2). Letztere gilt es als Ziel des Geschichtsunterrichts zu fördern, damit sich die Heranwachsenden durch sinnbildende Auseinandersetzung mit der Vergangenheit auch in ihrer geschichtsgeprägten Gegenwart und Zukunft orientieren können.

Im Kontext alltagsförmiger Kulturtechniken und der fachlichen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit besteht seitens der Lernenden ein ständiges Spannungsfeld zwischen Geschichte als menschlicher Konstruktion, Geschichte als Abbild der Vergangenheit sowie den alltäglichen Sinnbildungen des Individuums als Teil einer erinnerungsgeprägten Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund gilt es die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden bezüglich des Fachs Geschichte zu erweitern. Dazu soll ein fachspezifisches Verständnis von Mustern der Vergangenheitsdeutung wie Kausalität, Historizität (Wandel und Kontinuität) und Perspektivität aufgebaut werden. Diese Deutungsmuster dienen als erkenntnisleitende Grundstrukturen für die Konstruktion narrativer Sinnbildungen und -deutungen. Zur Konstruktion plausibler Narrative benötigen die Lernenden neben den Deutungsmustern auch fachlich adäquate Strategien zur Informationsgewinnung aus Wissensträgern über und aus einer fremden Lebenswelt. Dazu müssen entsprechende Strategien in der aktiven Auseinandersetzung mit Dokumenten als soziokulturell geprägte Wissensträger vergangener, aber auch gegenwärtiger Gesellschaften aufgebaut werden. Solche Analysestrategien – wie genaues Lesen, Vergleichen oder Kontextualisieren –

sollten von der Lehrperson anhand von Dokumenten modelliert, geübt, angewendet und transformiert werden. Aus der Verbindung der Deutungsmuster mit den erschlossenen bedeutsamen Informationen als Evidenz in Bezug auf eine Fragestellung lassen sich narrative Sinnstrukturen bilden. Diese gilt es argumentativ innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft auszuhandeln oder sich kritisch mit bestehenden Sinnbildungen auseinanderzusetzen sowie deren Bedeutung für die eigene Lebenswelt zu reflektieren (Kapitel 3).

Wie Studienergebnisse aufzeigen, eignen sich besonders Lehrtätigkeiten aus dem Ansatz der *cognitive apprenticeship* zum Modellieren, Üben und vermehrt selbstständigen Anwenden von Strategien, Deutungsmustern und fachlichem Argumentieren durch die Lernenden für den Aufbau von historischem Denken und Verstehen (vgl. Kapitel 4.5). Es kann dabei von einer *historian's apprenticeship* unter der Vermittlung, Anleitung und Begleitung der Lehrperson gesprochen werden. Ein wichtiges Element dieser Meisterlehre ist der Austausch innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft unter Berücksichtigung und aktiver Anwendung fachlicher Strategien und Deutungsmuster sowie Begriffe. Durch die Artikulation des individuellen Erkenntnisprozesses und die Reflexion fremder sowie eigener Sinnbildungen kann historisches Verstehen gefördert und ausdifferenziert werden. Im kommunikativen Austausch innerhalb der Wissensbildungsgemeinschaft äußern die Lernenden ihre aktuelle Ausprägung ihrer epistemologischen Überzeugungen in Bezug auf den behandelten Sachverhalt (vgl. Kapitel 4.5 bzw. Kapitel 5.1). Dieser Kommunikationsprozess richtet sich nach der jeweiligen epistemischen Funktion im vollständigen Lernzyklus historischen Denkens. Im Kommunikationsprozess narrativer Sinnbildung können unterschiedliche epistemische Funktionen (Konfrontation, Erschließung, Sinnbildung und reflexion) unterschieden werden (vgl. Abb. 7, S. 136 und Kapitel 5.1):

- a) *Konfrontation* mit einer zunächst fremden Welt und Problematisierung von geäußerten Verunsicherungen oder Vermutungen anhand von Vorwissen: Daraus entsteht eine gemeinsam geteilte Leitfrage, die einen Problemraum für die anschließende inhaltliche Auseinandersetzung konstituiert.
- b) *Erschließen* als Arbeit mit Dokumenten im Rahmen eines historischen Problemraums unter Anwendung von Analysestrategien: Dabei werden Informationen mit Bezug zum Sachverhalt erarbeitet sowie das gemeinsame Begriffsverständnis für einen fachlich adäquaten Austausch über Geschichte geklärt und gesichert.
- c) *Sinnbildung und -reflexion* durch Konstruktion von Sinnstrukturen: Mittels der Verknüpfung und Strukturierung von a) und b) anhand von Deutungsmustern werden plausible Sinnbildungen und -reflexionen formuliert und

argumentativ fundiert. Dabei wird Begriffswissen im fachlich adäquaten Austausch angewendet sowie die Erkenntnisse auf andere räumliche und zeitliche Kontexte transferiert.

Durch den intersubjektiven Austausch können individuelle Denkwege in der Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen und Akteuren zu allgemein anerkannten evidenzbasierten Sachverhaltsbeschreibungen, folgerichtigen Erklärungen oder schlüssigen Urteilsbildungen offengelegt, verhandelt und erweitert werden. Solche Kommunikationsprozesse können sowohl schriftlich als auch mündlich ausfallen (vgl. Kapitel 5). Eine wichtige Lerngelegenheit für historisches Verstehen im Geschichtsunterricht bieten folglich auch Klassengespräche.

Klassengespräche im Geschichtsunterricht sind bisher kaum untersucht worden, obwohl sie nachweislich den Großteil der Unterrichtszeit einnehmen (Kapitel 5.1). Dabei haben sie besonders im Geschichtsunterricht das Potenzial für den Aufbau historischen Verstehens, da Klassengespräche Lerngelegenheiten im gesamten Lernzyklus historischen Denkens bieten (vgl. Kapitel 5.1). Durch den kommunikativen Austausch können Denkprozesse historischen Denkens und Verstehens als Teile eines fachlichen Diskurses offengelegt, angereichert und transformiert werden. Damit Klassengespräche dieses Potenzial erfüllen können, liegt es an der Lehrperson, eine *dialogische Gesprächskultur* im Geschichtsunterricht zu etablieren.

Voraussetzung für eine dialogische Gesprächskultur im Unterricht ist die Kompetenz der Geschichtslehrpersonen, dialogische Klassengespräche zu gestalten. Zur Unterstützung der Lehrpersonen wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Konzepte zur Förderung einer dialogischen Gesprächskultur im Unterricht entwickelt (vgl. Kapitel 5.2). Die vorliegende Arbeit orientiert sich am Konzept von *Accountable Talk* zur Etablierung und Förderung der verantwortlichen Teilnahme an Fachgesprächen im Geschichtsunterricht. Das umfassende Konzept von *Accountable Talk* betont einerseits die Bedeutung überfachlicher Dialogfähigkeit als Voraussetzung für demokratische Partizipation und andererseits steht die vertiefte argumentative Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt im Zentrum. Dazu müssen die Lernenden im Sinne von *Accountable Talk* als Wissensbildungsgemeinschaft zur historischen Sinnbildung zueinander orientiert und von der Lehrperson als eigenständige Sinnbildende akzeptiert werden. Diese orientiert sich im Sinne der *historian's apprenticeship* am fachlich adäquaten Üben und Anwenden von Strategien der Dokumentenanalyse, der präzisen Begriffsarbeit sowie des fachlichen Argumentierens und Erklärens unter Einbezug von Deutungsmustern zur historischen Sinnbildung.

Das Ziel ist die leitfragenbezogene Ko-Konstruktion möglichst plausibler narrativer Sinnstrukturen oder die begründete Kritik bestehender Narrative sowie die kritische Reflexion der eigenen Lebenswelt.

Das Gesprächsverhalten der Lehrperson dient dabei als Modell für die Lernenden, wie man sich am Fachgespräch beteiligen sollte. Gleichzeitig setzt die Lehrperson anregende fachspezifische Fragen sowie divergente Impulse in Form von *talk moves (scaffolds)* ein (vgl. Kapitel 4.5), welche zur Förderung einer dialogischen Gesprächskultur beitragen und multiple Denkwege der Lernenden ermöglichen. Zur geschichtsdidaktischen Umsetzung von *Accountable Talk* (vgl. Kapitel 5.3.3) lassen sich mögliche *Gesprächsimpulse* der Lehrpersonen zur Förderung verantwortlicher Gesprächsteilnahme entsprechend den Zielen der drei Dimensionen festhalten:

- *Wissensbildungsgemeinschaft*: Die Lernenden werden aufgefordert und ermutigt, aktiv zuzuhören, Aussagen miteinander in Verbindung zu setzen, explizit an vorhergehende Aussagen anzuknüpfen (*linking*) und respektvoll mit Wortmeldungen anderer umzugehen.
- *Kritische Verwendung von Begriffen und Dokumenten (Wissen)*: Die Lernenden werden darin gefördert und dazu aufgefordert, ins Gespräch eingebrachte Informationen zu belegen (Dokumente), sich inhaltlich und begrifflich möglichst präzise auszudrücken, Informationen zu vergleichen oder abzugleichen, Phänomene und Akteure zu kontextualisieren, Perspektiven zu benennen.
- *Formulierung plausibler Narrative durch Argumentieren und Reflektieren*: Die Lernenden werden aufgefordert und darin unterstützt, Aussagen zu hinterfragen, Aussagen zu begründen, Gegenpositionen zu finden, Sinnbildung mittels Deutungsmustern zu strukturieren (z.B. Herstellung von Kausalzusammenhängen), Glaubwürdigkeit und Brauchbarkeit von Dokumenten zu beurteilen, Bedeutungen historischer Ereignisse für die aktuelle Lebenswelt zu bewerten; Historizität des eigenen Lebens zu reflektieren.

Das entsprechende Repertoire an transversalen und fachlichen *Impulsen* zur Gesprächsleitung muss bei den Geschichtslehrpersonen aufgebaut werden und beobachtbar sein, damit ein dialogisches Fachgespräch überhaupt stattfinden kann (vgl. Kapitel 5.2.3).

Bisherige Untersuchungen zum Geschichtsunterricht haben sich vornehmlich mit der Erfassung des Lehrpersonenverhaltens in Klassengesprächen beschäftigt. Dabei konnte festgestellt werden, dass Klassengespräche mehrheitlich keine dialogischen Qualitäten aufweisen (Kapitel 5.2.4). Bezüglich des beobachteten Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen wurde aufgezeigt, dass dieses

durch die situationsbedingte Wissensasymmetrie zwischen Lehrperson und Lernenden geprägt wird. Das hat zur Folge, dass Lehrpersonen die Mehrheit an Sprechzeit einnehmen und hauptsächlich geschlossene Fragen zur Gesprächsleitung eingesetzt werden. Dadurch werden die Lernenden kaum zum Erklären oder Argumentieren aufgefordert. Sodann werden Wortmeldungen, die nicht in den Gedankengang der Lehrperson passen, nicht zum Gegenstand des Gesprächs. Dabei zeigt sich zudem, dass die Lernenden kaum auf Äußerungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler reagieren. Sie reagieren im klassischen I-R-E-Muster mehrheitlich auf Fragen der Lehrperson. Diese gängige Praxis lässt sich mittels Fortbildungen verändern, was Studien zu Fächern wie Mathematik oder Naturwissenschaft aufzeigen. Hinsichtlich der Förderung dialogischer Gesprächsführung von Geschichtslehrpersonen fehlen entsprechende Untersuchungen. Die vorliegende Arbeit setzt hier an und untersucht, wie sich im Kontext der einjährigen Fortbildung „Socrates 2.0“ (vgl. Kapitel 9.1) die Gesprächskompetenz von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich dialogischer Gesprächsführung weiterentwickeln lässt. Dabei soll auch untersucht werden, inwiefern neben allgemeinen *talk moves* (Alexander, 2020; Michaels & O'Connor, 2015) auch fachspezifische Impulse feststellbar sind (Reisman, 2015).

Gleichzeitig beeinflusst eine veränderte Gesprächsführung der Lehrperson die Gesprächsbeteiligung der Lernenden. Eine dialogische Gesprächsleitung überträgt den Lernenden mehr Verantwortung für ihr Lernen und das Lernen als Teil der Wissensbildungsgemeinschaft. Durch die dialogische Gesprächskultur sollen die Lernenden auch vermehrt selbstständig die Verantwortung für die inhaltliche Qualität der Gespräche übernehmen können. Gemäß empirischen Untersuchungen zeigen sich unterschiedliche Effekte einer dialogischeren Gesprächsführung der Lehrperson auf die Art und Qualität der Lernendenbeteiligung. So erhöhen sich die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Lehrperson. Es wird vermehrte Interaktivität der Lernenden untereinander beobachtbar und es lässt sich eine Zunahme an begründeten Äußerungen der Lernenden feststellen (vgl. 5.2.3). Letzteres ist sowohl ein Indikator für kognitive Aktivierung (Kapitel 4.1) als auch ein Indikator für die veränderte Rolle der Lernenden als Teil einer Wissensbildungsgemeinschaft (Kapitel 3.2 und 4.5). Das Auftreten von Begründungen weist zudem auf ein argumentatives Verständnis der fachlichen Wissensaushandlung hin, in welchem nur begründete Deutungen und Urteilsbildungen plausibel sind (Kapitel 3.5.3).

Als weiteres zentrales Element von Verstehen im Fach Geschichte gilt der Umgang der Lernenden mit Dokumenten als Evidenz für die eigenen Wortmeldungen (Kapitel 3.5.3). Anhand der von den Lernenden im Klassengespräch

eingebrachten Informationen lässt sich feststellen, inwiefern die Lernenden ihre Aussagen auf im Unterricht eingesetzte Dokumente beziehen. Bisherige Studien zeigen, dass die Lernenden ihre Evidenzen häufig aufgrund affektiver Entscheidungen sowie ihrer bereits bezogenen alltagsgeprägten Position wählen. Wobei die Studien von De la Paz et al. (z.B. 2010, 2014, 2016) durchaus darauf hindeuten, dass die Lernenden fähig sind, Gegenpositionen zu identifizieren und zu benennen. Dies wurde vor allem anhand von Studien zu argumentativem Schreiben festgestellt (vgl. Kapitel 3.5.2). Inwiefern im mündlichen Geschichtsunterricht Informationen aus behandelten Dokumenten als Evidenz in Klassengespräche eingebracht werden, ist bisher nicht untersucht worden.

Die wenigen Studien zu Klassengesprächen im Geschichtsunterricht deuten zudem an, dass die Schülerinnen und Schüler in Klassengesprächen eher narrative Fragmente als kohärente historische Narrative formulieren. Inwiefern die Lernenden dazu sprachliche Mittel mit Bezug zu Deutungsmustern zur Strukturierung ihrer Äußerungen verwenden, gilt es zu untersuchen (5.2.4).

Im Vergleich zur bisher mehrheitlich beobachteten Gesprächskultur im Geschichtsunterricht müsste sich die Lernendenbeteiligung in *dialogischen* Klassengesprächen wie folgt verändern:

- Zunahme der Sprechzeitanteile der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Lehrperson, da sich die Art der Wortmeldungen von Kurzantworten im I-R-E-Muster zu elaborierteren Formen wie Erklärungen oder ausführlichere Beschreibungen im Dialog verändert (Kapitel 5.2.3);
- Zunahme an transaktivem Lernendenverhalten im Klassengespräch als Hinweis auf die Etablierung einer Wissensbildungsgemeinschaft, indem die Schülerinnen und Schüler explizit Bezug nehmen auf Wortmeldungen anderer, diese kommentieren, weiter ausführen, präzisieren, argumentieren oder Gegenposition beziehen (Kapitel 3.5.3);
- erhöhte Anteile an begründeten Äußerungen als Hinweis für die erhöhte Verarbeitungstiefe und argumentative Aushandlung historischen Denkens und Verstehens (Kapitel 5.2.3 & 5.3.3);
- erhöhte Anteile von Beiträgen mit Bezug zu Evidenzen, indem Informationen aus Dokumenten ins Gespräch eingebracht werden (Black, 2004; Boyd, 2016; Kapitel 5.3.3);
- Auftreten von plausiblen narrativen Fragmenten durch die Verwendung von Deutungsmustern als sprachliche Mittel zur Strukturierung der Wortmeldungen (Coffin, 2006a; Kapitel 5.2.4 & 5.3.3).

Insgesamt fehlt es an empirischen Untersuchungen zu Art und Qualitäten der Lernendenäußerungen im Kontext von Maßnahmen der Unterrichtsent-

wicklung und Lehrpersonenfortbildung, die auf dialogisch geleitete Klassengespräche im Geschichtsunterricht zielen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt deshalb neben der Erfassung der Sprechanteile darauf, inwiefern eine im Rahmen einer Fortbildung erreichte dialogischere Gesprächsführung der Lehrperson auch die aufgeführten Qualitäten der mündlichen Beteiligung der Lernenden beeinflusst. Dabei spielt auch der unterrichtliche Kontext eine wichtige Rolle zum Gelingen dialogischer Klassengespräche.

Klassengespräche sind immer Teil eines Gesamtarrangements von Lerngelegenheiten in chronologischer Abfolge, die gemeinsam Unterricht konstituieren (Kapitel 4.1). Verschiedene geschichtsdidaktische Ansätze betonen die Wichtigkeit geschichtsvorbereitender Aktivitäten, in Form von komplexen Aufgaben als diskussionswürdige Basis, und die im Anschluss an das Gespräch stattfindende Verarbeitung der Inhalte (vgl. Kapitel 5.4). Die Situierung eines Gesprächs im Lernzyklus, die oberflächenstrukturelle Inszenierung und die inhaltliche Gestaltung sowie Zielorientierung einer Lektion beeinflussen den fachlichen Gehalt der Aussagen der Lehrperson und der Lernenden in Klassengesprächen (Kapitel 5.3.4). Anhand von Studienergebnissen zu einzelnen Qualitätsmerkmalen guten Geschichtsunterrichts lassen sich mögliche Gestaltungsmerkmale für die Einbettung dialogischer Klassengespräche festhalten:

Einige Untersuchungen deuten an, dass die *Passung zentraler Leitfragen mit den ausgewählten Dokumenten* ein Qualitätsmerkmal für lernwirksame Aufgabenbearbeitung ist (Kapitel 4.4). Idealerweise weist die Leitfrage einen klaren Bezug zu einem Deutungsmuster auf und ist evaluativ formuliert, sodass sich ein *Problemraum als Gesprächsgrundlage* eröffnet. Die *angebotenen Dokumente* zur Beantwortung der Frage ermöglichen mehrere Antworten und beinhalten bedeutsame Informationen mit Bezug auf die Leitfrage. Durch ein Angebot mehrerer Dokumente (zwei oder mehr) und entsprechender Leitfragen wird von den Lernenden die *Anwendung komplexerer Analysestrategien* (vergleichen oder kontextualisieren) verlangt (Kapitel 3.5 & 5.3.4). Dabei zeigt sich aber, dass es den Lernenden zwar gelingt, Informationen aus unterschiedlichen Dokumenten zusammenzutragen, sie jedoch kaum komplexere Strategien wie die Kontrastierung von Informationen oder Kontextualisierung einzelner Dokumente anwenden können. Eine Bedeutung spielt dabei auch die *Wahl der Textsorte*. Offenbar fällt das situative Interesse der Lernenden zur Auseinandersetzung mit Dokumenten höher aus, wenn diese literarisch-biografischer oder kontroversproblemorientierter Art sind (Kapitel 4.3.1). Es konnten außerdem Schwierigkeiten der Lernenden in der Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen nachgewiesen werden (Kapitel 4.3.2).

Hinsichtlich gesprächsvorbereitender Lernaktivitäten sowie der Lektionsgestaltung betonen bisherige Untersuchungen die Bedeutung der Vor- und Nachbereitung der Klassengespräche. Dabei kommt komplexen Aufgaben als Gesprächsanlass eine zentrale Rolle zu. Sie bestimmen maßgeblich über die inhaltliche Ausrichtung des Gesprächs. Es wird angenommen, dass sich bestimmte Gesprächsformate als besonders förderlich für Dialogizität erweisen. Welche Aufgabenstellungen und Lektionsdesigns (Dokumente, Sozialformen, Methoden) sich als Grundlage für dialogische Unterrichtsgespräche eignen, wurde bisher nicht untersucht. Hierzu kann auch ein Beitrag zur fachdidaktischen Ausdifferenzierung von Merkmalen kognitiv aktivierender Aufgaben geleistet werden (Kapitel 4.3).

Für die Geschichtslehrpersonen bedeutet dies, dass neben der Weiterentwicklung der Gesprächskompetenz auch der Geschichtsunterricht gesprächsorientiert gestaltet werden muss, damit dialogische Klassengespräche gelingen können. Dazu benötigen sie entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen. Letztere sollten sich bei der Gestaltung an den Kernfaktoren erfolgreicher Lehrpersonenfortbildungen orientieren (Kapitel 6.2.2). Dabei sollten Erwerbs- und Erprobungsmöglichkeiten aller bereits dargestellten Elemente zur Gestaltung dialogischen Geschichtsunterrichts angeboten werden. Eine Voraussetzung für die Bereitschaft zur Veränderung, so die Hinweise aus verschiedenen Studien, sind die fachspezifischen Überzeugungen der Lehrpersonen. Die Lehrpersonen sollten einerseits von der Lernwirksamkeit von Fachgesprächen überzeugt sein und andererseits sollten die Fortbildungsinhalte mit ihrem epistemologischen und fachdidaktischen Verständnis des Fachs übereinstimmen.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Im Zentrum steht die Frage nach den Veränderungen der Gesprächsleitungskompetenz von Lehrpersonen sowie der Gesprächsbeteiligung der Lernenden hinsichtlich der Etablierung einer dialogischen Gesprächskultur im Rahmen einer Lehrpersonenfortbildung. Dies wurde im Rahmen einer Interventionsstudie („Socrates 2.0“) untersucht. Neben der Untersuchung des Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen und der Lernenden sollte durch die Analyse von Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen auch ein Beitrag zur fachspezifischen Erforschung von Gestaltungsmerkmalen gesprächsvorbereitender Aktivitäten erfolgen und Erkenntnisse zu Möglichkeiten der Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Geschichtsunterrichts sollten generiert werden. Im nächsten Kapitel werden zunächst die Fragestellungen präsentiert. Daran schließt die Beschreibung der Interventionsstudie „Socrates 2.0“ an und die zentralen Elemente der Lehrpersonenfortbildung als Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit werden vorgestellt.

EMPIRISCHER TEIL

8. Fragestellungen

Gegenstand der in dieser Arbeit dargestellten Untersuchung ist die Frage, wie sich die Qualität von Klassengesprächen im Geschichtsunterricht durch eine Lehrpersonenfortbildung hin zu einer dialogischeren Gesprächsqualität weiterentwickeln lässt. Dies wurde im Rahmen der Interventionsstudie „Socrates 2.0“ untersucht. Kern der Studie bildete die Lehrpersonenfortbildung für Geschichts- und Mathematiklehrpersonen, die sich über ein Schuljahr erstreckte und sich aus Präsenzphasen und Praxisphasen mit integrierten, videobasierten Coachings zusammensetzte. Kennzeichnend für die Lehrpersonenfortbildung war, dass sie sowohl auf fachübergreifende als auch fachspezifische Merkmale der dialogischen Gesprächs- und Unterrichtsgestaltung fokussierte, wie sie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurden. Die im Folgenden beschriebene Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf die Geschichtslehrpersonen.

Die erste Fragestellung betrifft die Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen. Epistemologische und fachdidaktische Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen gelten, wie in Kapitel 6.1.2 bereits ausgeführt, als Einflussfaktor auf die inhaltliche Gestaltung und methodisch-didaktische Inszenierung von Geschichtsunterricht. Außerdem beeinflussen die Überzeugungen auch das Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen und womöglich auch, inwiefern eine Fortbildung überhaupt erfolgreich sein kann (Kapitel 6.2.2). Daraus leitet sich folgende Fragestellung ab:

Fragestellung 1: Inwiefern verändert die Fortbildung die reflexiv geäußerten epistemologischen und fachdidaktischen Überzeugungen der drei Interventionslehrpersonen im Vergleich zwischen Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung?

Wie die Ausführungen zu dialogischen Klassengesprächen (Kapitel 5.2.1) zeigen, hängt die Etablierung einer dialogischen Gesprächskultur stark von der Lehrperson ab. Die wenigen empirischen Untersuchungen zu (angehenden) Geschichtslehrpersonen deuten an, dass der Aufbau einer ebensolchen Gesprächskultur eine besondere Herausforderung darstellt. Außerdem fehlt es an Untersuchungen, die Erkenntnisse liefern über die Erwerbsprozesse der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen (Kapitel 5.2.4). Daraus leitet sich die zweite Fragestellung ab.

Fragestellung 2: Wie verändert sich das Gesprächsleitungsverhalten der Geschichtslehrpersonen als Komponenten ihrer professionellen Kompetenz im Verlauf der Fortbildung von Vor- zum Nachtest sowie zum verzögerten Nachtest?

- a) Welche Veränderungen zeigen die *Sprechanteile* der Lehrpersonen im Vergleich mit jenen der Schülerinnen und Schüler?
- b) Welche Veränderungen zeigen sich im Gesprächsleitungsverhalten der Lehrpersonen bezüglich Merkmalen *dialogischer Klassengespräche* im Sinne von *Accountable Talk*?
- c) Inwiefern verändert sich der Einsatz explizit *fachspezifischer Impulse* von Lehrpersonen in Sinnbildungsgesprächen?

Durch die komplementären Rollen von Lehrperson und Lernenden in dialogischen Klassengesprächen stellt sich auch die Frage nach den Auswirkungen der Fortbildung auf Merkmale der Lernendenbeteiligung an Klassengesprächen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt deshalb neben der Erfassung der Sprechanteile darauf, inwiefern die Lernenden ihre Aussagen in Sinnbildungsgesprächen begründen und einen Evidenzbezug herstellen. Das Begründen ist sowohl ein Merkmal für kognitive Aktivierung (Kapitel 4.1) als auch ein Merkmal für die veränderte Rolle der Lernenden als Teil einer Wissensbildungsgemeinschaft (Kapitel 3.2 und 4.6). Außerdem weist das Auftreten von Begründungen auf ein argumentatives Verständnis der fachlichen Wissensaushandlung hin, in welchem nur begründete Deutungen plausibel sind (Kapitel 3.5). Als weiteres zentrales Element von Verstehen von Geschichtsunterricht gilt der Umgang mit Evidenzen in Form von Dokumenten (Kapitel 3.3). Anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen lässt sich feststellen, inwiefern die Lernenden ihre Aussagen auf im Unterricht eingesetzte Dokumente beziehen. Durch die Analyse soll gezeigt werden, ob sich die Lernenden für ihre Gesprächsbeiträge auf Evidenz aus Dokumenten beziehen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Fragestellung 3: Wie entwickelt sich der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenaussagen in Sinnbildungsgesprächen im Verlauf der Lehrpersonenfortbildung?

- a) Wie veränderten sich während der Intervention die *Sprechanteile* der Lernenden im Vergleich mit jenen der Lehrperson?
- b) Wie entwickelten sich während der Intervention die Anteile von begründeten Aussagen der Lernenden?
- c) Inwiefern veränderten sich die Anteile von Lernendenaussagen, die sich inhaltlich auf im Unterricht eingesetzte Dokumente beziehen?

Klassengespräche sind sodann immer Teil eines Gesamtarrangements von Lerngelegenheiten in chronologischer Abfolge, die gemeinsam Unterricht kon-

stituieren (Kapitel 4.1). Die Situierung eines Gesprächs, die oberflächenstrukturelle Inszenierung und die inhaltliche Gestaltung sowie Zielorientierung einer Lektion beeinflussen den fachlichen Gehalt der Aussagen der Lehrperson und der Lernenden in Klassengesprächen (Kapitel 5.3.4). Worin fachspezifische Merkmale von qualitätvollen Aufgaben als Gesprächsgrundlage bestehen, die sich für dialogische Klassengespräche eignen, ist im Zusammenhang von Fortbildungen zu dialogischen Klassengesprächen bisher kaum untersucht worden (Kapitel 5.2.4). Außerdem kann auch ein Beitrag zur fachdidaktischen Ausdifferenzierung von Merkmalen kognitiv-aktivierender Aufgaben sowie Merkmalen qualitätvollen Geschichtsunterrichts geleistet werden (Kapitel 4.4). Zur Beantwortung dieser vierten Fragestellung werden nicht nur Klassengesprächssequenzen, sondern das gesamte Lektionsdesign der videografierten Einzel- oder Doppellektionen als unterrichtlicher Rahmen für Sinnbildungsgespräche untersucht. Es werden jedoch nur Unterrichtseinheiten analysiert, die Indikatoren für ein dialogisch geleitetes Sinnbildungsgespräch aufweisen.

Fragestellung 4: Welche Gestaltungsmerkmale weisen Geschichtslektionen auf, in denen dialogische Klassengespräche erfolgreich durchgeführt wurden?

- a) Wie fällt das Lektionsdesign (Leitfragen, Aufgaben, Dokumente, methodische und didaktische Inszenierungen) der Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen aus?
- b) Welche fachspezifischen und transversalen Qualitäten weisen die ausgewählten Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche auf?

9. Interventionsstudie „Socrates 2.0“: Umsetzung einer Lehrpersonenfortbildung entlang von Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen

Das übergeordnete Ziel der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Interventionsstudie „Socrates 2.0 – Lernwirksame Klassengespräche führen“⁶ war es, die teilnehmenden Lehrpersonen zu befähigen, Prinzipien dialogischer Klassengespräche im eigenen Fachunterricht umzusetzen. Neben der Weiterentwicklung der Gesprächskompetenz aller Beteiligten stellt die gesprächsförderliche Unterrichtsgestaltung eine wichtige Gelingensbedingung für dialogische Klassengespräche dar (Pauli & Reusser, 2018). Zentrale Elemente der Unterrichtsgestaltung zu verändern, wie die Formulierung diskussionswürdiger Leitfragen oder die Wahl gehaltvoller Aufgaben, war ebenfalls Teil der Lehrpersonenfortbildung von „Socrates 2.0“. Dazu wird im Folgenden das Studiendesign der Gesamtstudie „Socrates 2.0“ als Rahmen für die empirische Untersuchung der Effekte der Fortbildung in Kapitel 9.1 kurz dargestellt. Danach wird die Intervention von „Socrates 2.0“ in Form einer Lehrpersonenfortbildung (Kapitel 9.2) beschrieben, die sich an Kernfaktoren erfolgreicher Fortbildungen (vgl. Kapitel 6.2.2) orientiert.

9.1 Studiendesign „Socrates 2.0“

Die Interventionsstudie „Socrates 2.0“ umfasste neun freiwillig teilnehmende Lehrpersonen und ihre Klassen (N = 3 Geschichte, N = 6 Mathematik). Die gesamte Studie dauerte eineinhalb Jahre. Vor der Intervention wurde eine Eingangsdatenerhebung (t₀) und nach der Intervention eine Ausgangsdatenerhebung (t₁) durchgeführt (nachfolgend Abb. 10). Zu beiden Messzeitpunkten wurden Daten

6 Unterstützung durch den SNF als Projekt-Nr. 100019–166070/1 „Lernwirksame Klassengespräche führen – eine Interventionsstudie zur Förderung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen“ („Socrates 2.0“). Gesuchstellende und Projektleitung: Prof. Dr. Christine Pauli & Prof. Dr. Kurt Reusser.

in Form von Videoaufzeichnungen von Unterricht und den darin vorkommenden Klassen- sowie Gruppengesprächen der Lernenden, Kurzbefragungen der Lernenden während des Unterrichts sowie Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen und Fragebogenbefragungen von Lernenden und Lehrpersonen nach dem Unterricht erhoben. Für die videografierten Lektionen erhielten die Lehrpersonen eine vorgegebene Aufgabenstellung, welche sie im Rahmen einer Doppellektion (90 Minuten) durchführen sollten. Die Aufgabe wurde mittels eines Lehrpersonenkommentars inhaltlich eingeführt und umfasste eine Materialsammlung zur Erleichterung der Vorbereitung (siehe Anhang A „Aufgabenstellungen zu „Socrates 2.0“ – Geschichte“, S. 531). Deren Gebrauch war dem Ermessen der Lehrpersonen überlassen. Außerdem wurde von den Lehrpersonen erwartet, dass sie mindestens ein 20 Minuten dauerndes Klassengespräch und eine Gruppendiskussion der Lernenden ohne Beteiligung der Lehrperson einplanten. Letztere wurden zusätzlich mittels Audiogeräten aufgezeichnet. Im Anschluss an die Ausgangsdatenerhebung (t1) fand ein Interview mit ausgewählten Schülergruppen statt. Von jeder Klasse der teilnehmenden Lehrpersonen absolvierte eine Gruppe von vier Lernenden ein Leitfadeninterview und *stimulated recall* Fragen basierend auf einem kurzen Videoausschnitt eines Klassengesprächs.

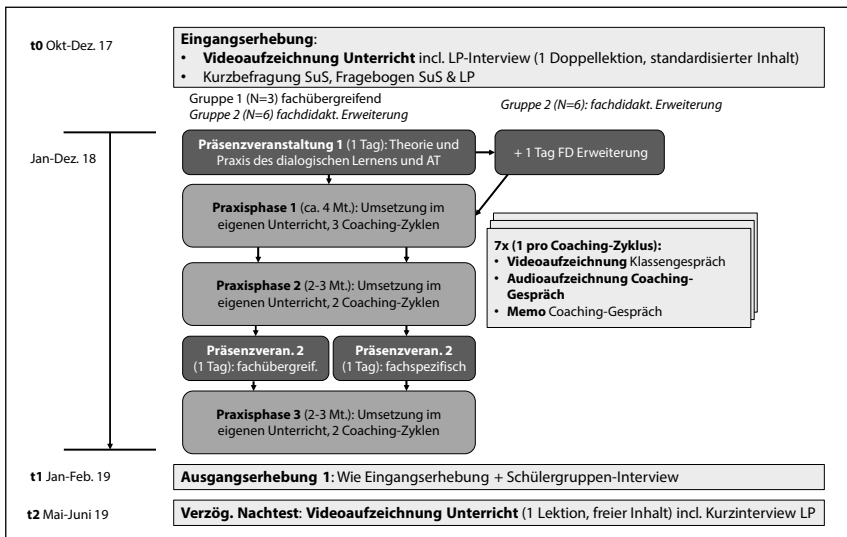


Abbildung 10: Studiendesign von „Socrates 2.0“

Nach der Ausgangsdatenerhebung (t1) wurde mit einem zeitlichen Abstand von mindestens drei Monaten ein verzögerter Nachtest (Ausgangserhebung t2)

durchgeführt. Wie Studien zu Fortbildungen zeigen, treten Effekte von Fortbildungen häufig erst verzögert auf. Außerdem lässt sich die Nachhaltigkeit von Fortbildungen erst durch eine gewisse zeitliche Distanz feststellen. Deswegen soll der verzögerte Nachtest Auskunft zur Nachhaltigkeit der im Rahmen der Intervention erzielten Entwicklung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen und Lernenden geben (Lipowsky & Rzejak, 2019). Im Rahmen des verzögerten Nachtests wurden eine Einzel- oder Doppellektion videografiert sowie Audioaufnahmen von Gruppengesprächen der Lernenden während der Lektion gemacht. Die Lehrpersonen sollten ein Klassengespräch von mindestens zehn Minuten Dauer und ein Gruppengespräch einplanen. Die Wahl der Aufgabenstellung wurde den Lehrpersonen überlassen. Zwischen der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung, t_0 und t_1 , fand die Lehrpersonenfortbildung statt. Deren Kernelemente bestehend aus Präsenzveranstaltungen und Praxisphasen mit Coachingzyklen sind hier in Abbildung 10 chronologisch abgebildet. Die einzelnen Elemente werden im anschließenden Kapitel ausführlicher dargestellt.

9.2 Fortbildung „Socrates 2.0“

Das übergeordnete Ziel der Fortbildung „Socrates 2.0 – Lernwirksame Klassengespräche führen“ war es, die Lehrpersonen zu befähigen, Prinzipien dialogischer Klassengespräche im eigenen Unterricht umzusetzen sowie Klassengespräche als Teil einer gehaltvollen Unterrichtsgestaltung zur Förderung fachspezifischer Lernaktivitäten zu integrieren und zu nutzen (Pauli & Reusser, 2018). Die freiwillig teilnehmenden Lehrpersonen unterrichteten die Fächer Mathematik ($N = 6$) oder Geschichte ($N = 3$). Im Sinne der Studie wurden die Lehrpersonen in zwei unterschiedliche Experimentalgruppen unterteilt, um den Einfluss fachdidaktischer Zusatzelemente im Vergleich mit einem fächerübergreifenden Input ausschließlich bestehend aus *Accountable Talk* zu vergleichen. Daraus ergaben sich zwei Experimentalgruppen: Die erste Gruppe 1 (EG1) absolvierte Fortbildungselemente zu *Accountable Talk* (*Fachübergreifende Bedingung*; Mathematik $N = 2$ und Geschichte $N = 1$), während sich die zweite Gruppe (EG2, *Fachdidaktisch erweiterte Bedingung*; Mathematik $N = 4$ und Geschichte $N = 2$) zusätzlich zu den *Accountable-Talk*-Inputs noch mit fachdidaktischen Merkmalen zu gehaltvollen argumentativen oder interpretativen Leitfragen oder der Wahl geeigneter Dokumente (Geschichte) auseinandersetzte (vgl. Abb. 10).

Die Fortbildung „Socrates 2.0“ wurde auf Basis der in Kapitel 6.2.2 ausgeführten Kernfaktoren einer *langfristigen* Lehrpersonenfortbildung konzipiert

(Dauer: ein Jahr). Während dieser Zeit wurden Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen miteinander verknüpft. Die Inputs wurden von Expertinnen und Experten mit Fokus auf den Stand der Forschung zu qualitativ vollen Unterrichtsgesprächen durchgeführt (Präsenzveranstaltungen und Coachingzyklen). In Verbindung mit diesen Inputs fanden daran anschließende Erprobungs-, Reflexions- und Feedbackphasen im eigenen Unterricht der Lehrpersonen statt (Coachingzyklen). Die Fortbildungselemente „Präsenzveranstaltung“ und „Coachingzyklus“ werden in Kapitel 9.2.1 bzw. 9.2.2 ausführlicher dargestellt. Für die Umsetzung in die eigene Unterrichtspraxis wurden den Lehrpersonen an der ersten Präsenzveranstaltung konkret umsetzbare Lehrstrategien, angelehnt an die Gesprächsimpulse (*talk moves*) des Konzepts *Accountable Talk*, als Werkzeug (Handzettel und eine Broschüre im A5-Format) bereitgestellt und abgegeben (Pauli, Reusser, Moser, Wischgoll & Zimmermann, 2018). Zusätzlich wurden die Lehrpersonen bei der Praxisumsetzung mittels Feedback der Coaches (Mitglieder des Forschungsteams) und von Peers unterstützt. Während der Coachingzyklen reflektierten sie zudem auf der Basis von periodisch angefertigten Videoaufnahmen ihr eigenes unterrichtliches Handeln. Dadurch konnten die Lehrpersonen den Entwicklungsfortschritt und die Wirkungen des veränderten Verhaltens im eigenen Unterricht beobachten und nächste Entwicklungsschritte ableiten. Als Nächstes soll nun auf die Elemente *Präsenzveranstaltung* und *Coachingzyklus* ausführlicher eingegangen werden. Die Darstellung der Inhalte der Experimentalgruppe mit fachdidaktischer Erweiterung (EG2) bezieht sich im Folgenden auf das Fach Geschichte als Kontext der vorliegenden Dissertation.

9.2.1 Präsenzveranstaltungen

Präsenzveranstaltung 1

Die erste Präsenzveranstaltung dauerte zwei Tage. Am ersten Tag absolvierten alle teilnehmenden Lehrpersonen (N = 9) gemeinsam einen fächerübergreifenden Input zu dialogischen Klassengesprächen. Dieser Input umfasste eine Einführung zu dialogischen Klassengesprächen, *Accountable Talk* und zum Einsatz von Gesprächsleitungsstrategien im Unterricht. An diesem eintägigen Input wurde den Lehrpersonen ein Werkzeugkasten entlang der Dimensionen von *Accountable Talk* mit konkreten vorformulierten Impulsen in Form von Satzanfängen, im Folgenden auch als Prompts bezeichnet, abgegeben (Pauli et al., 2018). Anhand von Fremdvideos von Klassengesprächen aus Mathematik- und Geschichtslektionen wurde ein gemeinsames Verständnis von dialogischen

Klassengesprächen aufgebaut, der konkrete Einsatz der Prompts modelliert und Einsatzmöglichkeiten diskutiert.

Die Experimentalgruppe 2 (N = 6) absolvierte anschließend an die fächerübergreifende Fortbildung zu *Accountable Talk* einen zweiten Tag mit Inputs zur Einbettung von Klassengesprächen im Unterrichtsgefüge, orientiert an Smith und Stein (2011), zur fachspezifischen Gestaltung von Gesprächsanlässen je nach Funktion im Lernprozess (Kapitel 5.3.4) und zur Planung von Klassengesprächen unter Einbezug geschichtsdidaktischer Aspekte, wie der Wahl von Dokumenten und der Formulierung von Gesprächsleitfragen (Kapitel 4.4). Nach dieser ersten ein- bzw. zweitägigen Präsenzveranstaltung folgten zwei Praxisphasen, bestehend aus insgesamt fünf Coachingzyklen (ausführlicher Kapitel 9.2.2), verteilt über einen Zeitraum von Februar 2018 bis Juli 2018.

Am Ende der ersten Praxisphase, bestehend aus drei Coachingzyklen, erhielten die beiden Geschichtslehrpersonen der Experimentalgruppe 2 einen zusätzlichen Werkzeugkasten zum „Historischen Denken“ (siehe Anhang B, S. 537). Dieser lag schwerpunktmäßig auf der Gestaltung von Gesprächsanlässen und beinhaltete vorformulierte *trigger questions* entlang zentraler Frage- und Deutungsmuster des Fachs Geschichte (Kapitel 3.3.1, 4.3.3 und 4.3.4) als Leitfragen für fachlich gehaltvolle Gespräche. Zusätzlich zu den Leitfragen thematisierte dieser zweite Werkzeugkasten fachdidaktische Merkmale guter Aufgaben sowie Gesichtspunkte für die Wahl von geeigneten Dokumenten (Kapitel 4.4; Anhang B, S. 537).

Präsenzveranstaltung 2

Nach Abschluss der zweiten Praxisphase bestehend aus zwei Coachingzyklen fand eine weitere eintägige Präsenzveranstaltung getrennt nach Experimentalgruppen statt. Der Fokus der jeweiligen Veranstaltung lag einerseits auf einer Standortbestimmung seitens der Coaches anhand von ausgewählten Videoausschnitten jeder Lehrperson und der teilnehmenden Lehrpersonen sowie andererseits auf der Abgabe eines Kärtchens mit Prompts für die Erleichterung der Gesprächsteilnahme der Lernenden. Ersteres diente dazu, dass sich die Lehrpersonen untereinander austauschen konnten und sich als Teil einer *community of practice* verstanden. Bei Letzterem handelt es sich, analog zum Lehrpersonenwerkzeugkasten, um Prompts mit unterschiedlicher Funktion (Klärung, Verknüpfung, Widerspruch etc.). Zusätzlich zeigte sich in den fünf vorhergehenden Coachingzyklen, dass das Konstruieren von Aufgaben als notwendige inhaltliche Basis von Klassengesprächen für die Lehrpersonen noch eine besondere Herausforderung darstellte. Dazu erhielten die Lehrpersonen

einen Input zur Gestaltung gehaltvoller Lernaufgaben. Als gehaltvoll werden solche Aufgaben bezeichnet, die anspruchsvollere kognitive Anforderungen stellen als die Reproduktion von Inhalten oder das Üben isolierter Prozeduren. Eine weitere Bedingung stellt die Offenheit bezüglich möglicher Denkwege zur Aufgabebearbeitung dar, die von einem gemeinsamen Problemraum zu einem intersubjektiv anerkannten Lösungsraum führen (Reusser, 2006, S. 165 f.). Anschließend an den Input konnten die Lehrpersonen individuell mithilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Lehrmittel Aufgaben so aufbereiten, dass auf dieser Grundlage ein Klassengespräch im Sinne des dialogischen Unterrichts geführt werden konnte.

Die Präsenzveranstaltung der Experimentalgruppe 2 mit fachspezifischer Erweiterung war identisch mit der Veranstaltung der Experimentalgruppe 1. Zusätzlich erhielten die beiden Geschichtslehrpersonen ein *best practice*-Beispiel in Form einer Grobplanung für vier Lektionen zur Modellierung der Arbeit mit dem Werkzeugkasten „Historisches Denken“. Das Beispiel wurde zusammengestellt aus Unterrichtselementen (Leitfragen, Materialien, Inszenierungen) der aufgezeichneten Coachingvideos beider Lehrpersonen zum Thema „Herero-Aufstand 1904/05“. Nach der gemeinsamen Besprechung wurde das vom Coach vorgeschlagene *best practice*-Beispiel präzisiert und gemeinsam mit den beiden Lehrpersonen bezüglich der Fragestellungen und eingesetzten Dokumente optimiert. Anschließend an die zweite Präsenzveranstaltung absolvierten alle Lehrpersonen die dritte und letzte Praxisphase bestehend aus zwei Coachingzyklen.

9.2.2 Der Coachingzyklus

Eine erfolgreich erprobte Verschränkung aus Input, Erprobung, Feedback und Reflexion während einer Fortbildung stellt der videobasierte Coachingzyklus angelehnt an Allen et al. (2011) dar. Dabei geht es darum, die Lehrpersonen in der Umsetzung der Inhalte der Präsenzveranstaltung mittels Videoaufnahmen ihres eigenen Unterrichts zu begleiten, die eigenen Handlungen zu reflektieren und anhand von Gesprächen mit einem Coach Feedback zu erhalten. Jede Lehrperson absolvierte im Zeitraum von Februar bis Dezember 2018 sieben individuelle Coachingzyklen mit identischem Ablauf.

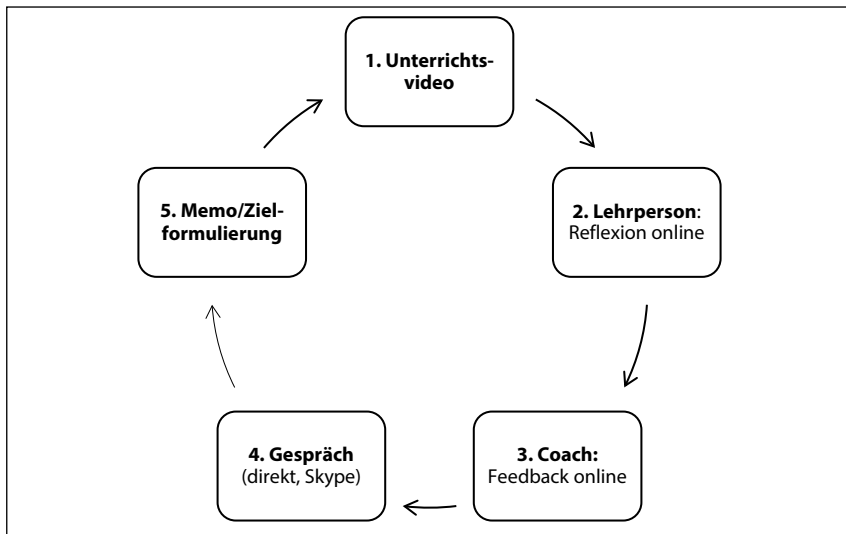


Abbildung 11: Ablauf eines vollständigen Coachingzyklus im Projekt „Socrates 2.0“

Am Anfang eines Coachingzyklus (vgl. Abb. 11) stand jeweils eine *Videoaufnahme des Unterrichts* der Lehrperson. Diese Videoaufnahme wurde auf eine passwortgeschützte Website (Moodle-Plattform) hochgeladen. Mittels eines webbasierten Videotools (SWITCHannotate) wurde die Lehrperson gebeten, zwei Stellen im Verlauf eines Klassengesprächs auszuwählen und zu kommentieren. Die Lehrperson sollte dabei zum einen eine nach ihrer Ansicht gelungene Sequenz dialogischer Gesprächsführung, zum anderen eine Sequenz mit selbst erkanntem Entwicklungspotenzial für die eigene *Reflexion* auswählen. Gleichzeitig wählte und kommentierte der Coach (in diesem Fall der Autor der vorliegenden Arbeit) unabhängig von der Lehrperson ebenfalls zwei Sequenzen unter denselben Gesichtspunkten. Das danach erfolgende schriftliche Online-*Feedback* des Coaches bezog sich einerseits auf die positive Sequenz, andererseits stellte der Coach eine offen formulierte Rückfrage zu einer Sequenz mit Entwicklungspotenzial hinsichtlich dialogischer Gesprächsführung. Für die beiden Lehrpersonen, die auch den fachdidaktischen Teil der Fortbildung besucht hatten, wurden zusätzlich fachdidaktische Aspekte wie Aufgabenstellung, Formulierung einer Leitfrage oder die Wahl von Dokumenten für die Vorbereitung des Feedbacks miteinbezogen. Die Anmerkungen des Coaches wurden für die Lehrpersonen erst ersichtlich, nachdem sie ihre eigenen Kommentare freigegeben hatten. Die Rückfragen des Coaches dienten der Lehrperson als

Basis für die weitere Reflexion und zur Vorbereitung des anschließenden *Coachinggesprächs*.

Der Ablauf des Coachinggesprächs orientierte sich an den Prinzipien des kollegialen Unterrichtacoachings nach Kreis und Staub (2017). Als besonders wichtiger Punkt wurde die zeitliche Nähe zum zu besprechenden Unterricht festgehalten. Deshalb wurde darauf geachtet, dass der gesamte Coachingzyklus ab dem Zeitpunkt der videografierten Lektion nicht mehr als zwei Wochen in Anspruch nehmen sollte. Für den Ablauf eines Gesprächs wurde ein Leitfaden entwickelt, der für jedes Coachinggespräch angewendet wurde. Dadurch wurde die Vergleichbarkeit der Coachinggespräche sichergestellt (siehe auch Sedova, 2017). Außerdem wurde jedes Coachinggespräch mittels Audiogerät aufgenommen. Durch den fachlichen Fokus auf Geschichte und das Lernziel der Etablierung einer dialogischen Gesprächskultur konnten innerhalb des Forschungsteams Beobachtungskriterien für die Vorbereitung der Coachinggespräche festgelegt werden. Diese Kriterien orientierten sich bezüglich dialogischer Gesprächskultur an den Dimensionen von *Accountable Talk* aus dem Werkzeugkasten der Lehrpersonen (Pauli et al., 2018) und aus fachdidaktischer Sicht an Qualitätsmerkmalen guter Aufgaben, der Wahl gehaltvoller Dokumente und der Formulierung von fachspezifischen Leitfragen (vgl. Anhang B, S. 537). Für den Ablauf der Coachinggespräche wurde die folgende Reihenfolge an Besprechungsthemen festgelegt:

1. *Rückschau* aus Sicht der Lehrperson als Einstieg. Die Lehrperson wurde gebeten, von ihren Beobachtungen und Einschätzungen zum Verlauf und zu den Wirkungen der videografierten Lektion zu berichten. Dabei war die Lehrperson frei in ihrer Beschreibung von gelungenen, herausfordernden oder unbefriedigenden Situationen.
2. *Gesprächsfokus* gemeinsam festlegen anhand der kommentierten Sequenzen im Video. Im Sinne eines konstruktiven Feedbacks thematisierte der Coach immer zuerst die gelungenen Sequenzen. Dadurch etablierte er ein wertschätzendes und respektvolles Gesprächsklima, das es erlaubte, gemeinsam mit der Lehrperson auch kritische Beobachtungen thematisieren zu können. Durch den Einsatz offener und klärender Fragen entwickelten die Lehrperson und der Coach anhand der Sequenzen mit Entwicklungspotenzial gemeinsame Lösungsansätze oder diskutierten mögliche Lösungsvorschläge.
3. *Festlegung eines Ziels* für die nachfolgende Erprobungsphase. Aufgrund des Gesprächs wurden konkrete nächste Entwicklungsziele festgelegt. Die Lehrperson sollte aktiviert werden, selbst ihre eigenen Handlungsziele und

konkreten Entwicklungsbereiche zu bestimmen. Die Rolle des Coaches bestand darin, auf die Umsetzbarkeit der im Gespräch thematisierten Lehrstrategien zu achten. Außerdem sollte eine möglichst präzise Zielsetzung formuliert werden.

Im Anschluss an das Gespräch und unter Einbezug der Audioaufnahme verfasste der Coach ein kurzes Memo bzw. ein Kurzprotokoll. Dies beinhaltete allgemeine Beobachtungen zu den Sequenzen, die besprochenen Überlegungen zur Weiterentwicklung der Lehrperson sowie die gemeinsam festgelegte Zielsetzung und wurde an die Lehrperson geschickt. Die Lehrperson wurde gebeten, den Inhalt des Memos zu bestätigen oder allfällige Änderungen vorzunehmen. Von den insgesamt sieben Coachinggesprächen jeder Lehrperson stellte das dritte Coachinggespräch einen Spezialfall dar. Auf ihn soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden.

Das dritte Coachinggespräch fand am Ende der ersten Praxisphase statt. Alle Coaches besuchten ihre gecoachten Lehrpersonen persönlich. Zusätzlich zum oben beschriebenen Ablauf des Gesprächs und den bedingungsspezifischen Inputs (vgl. Kapitel 9.2.1) wurden folgende Punkte angesprochen:

- Eine Einschätzung der Lehrperson bezüglich des Stands ihrer Entwicklung;
- Einholen eines generellen Feedbacks. Die Lehrpersonen sollten allfällige Bedürfnisse äußern, denen noch zu wenig Beachtung geschenkt worden war. Außerdem äußerte auch der Coach ein kurzes Feedback über die bisherige Zusammenarbeit.

Wie die obigen Ausführungen deutlich machen, verschränkte die ein Jahr dauernde Fortbildung „Socrates 2.0“ innerhalb einer Struktur von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen alle wichtigen Merkmale der in Kapitel 6.2.2 dargestellten Konzeption von Lehrpersonenfortbildung. Als zentrales Element wurden Videoaufnahmen sowohl zur Annäherung an die Praxis durch Fremdvideos in der ersten Präsenzveranstaltung als auch zur Reflexion des eigenen Unterrichts durch Eigenvideos in den Coachingzyklen und zum Peeraustausch in der zweiten Präsenzveranstaltung genutzt. Außerdem konnte den Lehrpersonen anhand der Eigenvideos die Wirksamkeit des veränderten Gesprächsverhaltens von sich selbst sowie dessen Auswirkungen auf das Verhalten der Lernenden direkt und praxisbezogen vorgeführt werden. Die Eigenvideos dienten zusätzlich als Basis für kollegiales Feedback von Expertinnen und Experten im Rahmen der Coachingzyklen mit dem Ziel der Förderung dialogischer Gesprächskompetenz der Lehrpersonen. Durch die Abgabe von konkreten Gesprächsleitungsprompts, in Form von Handzetteln, wurde den

Lehrpersonen außerdem das Erleben von Wirksamkeit ermöglicht sowie der Fortbildungsinhalt kohärent entlang dialogischer Gesprächsleitungsstrategien strukturiert. Diese Prompts wurden anhand empirisch gesicherter Studienergebnisse ausgearbeitet (vgl. Kapitel 5.2.3) und die Fortbildungsphasen auf evidenzbasierter Grundlage (vgl. Kapitel 6.2.2) konzipiert. Der nachfolgende forschungsmethodische Teil der vorliegenden Arbeit basiert auf den Daten der Geschichtslehrpersonen ($N = 3$) und ihren Klassen aus der Interventionsstudie „Socrates 2.0“.

10. Teilstudie zum Geschichtsunterricht im Rahmen von „Socrates 2.0“

Wie die Übersicht in Kapitel 6.2.2 zu erfolgreichen Lehrpersonenfortbildungen zeigt, lässt sich die Wirksamkeit nicht auf einen einzelnen Kernfaktor erfolgreicher Professionalisierungsmaßnahmen zurückführen. Vielmehr geht es um eine Verschränkung der verschiedenen Faktoren mit einer konkreten Anbindung an die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen. Wenn es gelingt, dass die Lehrpersonen Elemente der Fortbildung nutzen, um ihren eigenen Unterricht und ihr unterrichtliches Handeln zu analysieren und im Sinne lernwirksamen Unterrichts weiterzuentwickeln, kann von einer wirksamen Fortbildung gesprochen werden (vgl. auch Kennedy, 2016).

Inwiefern Fortbildungsmaßnahmen erfolgreich waren, kann aufgrund von Effekten auf verschiedenen Ebenen gemessen werden. Gemäß Lipowsky und Rzejak (2019) können vier Ebenen zur Messung der Effekte von Fortbildungen unterschieden werden:

„Auf einer ersten Ebene kann der Erfolg demzufolge an den unmittelbaren Reaktionen der teilnehmenden Lehrpersonen, ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz festgemacht werden (reaction). Auf der zweiten Ebene, die Kirkpatrick (1979) mit learning bezeichnet, geht es – bezogen auf Lehrpersonen – um die Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen, motivationalen Voraussetzungen und Wertorientierungen. Die dritte Ebene bezieht sich auf das Verhalten der Fortbildungsteilnehmer/-innen am Arbeitsplatz (behavior) und damit auf die Veränderung unterrichtlichen Handelns und auf eine Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Auf einer vierten Ebene (results) bemisst sich die Wirksamkeit einer Lehrerfortbildung an einer günstigeren Entwicklung der Schüler/-innen derjenigen Lehrpersonen, die fortgebildet wurden. Diese Entwicklungen können z. B. Veränderungen im Verhalten, in den Leistungen oder/und in der Motivation der Schüler/-innen betreffen.“ (S. 36, Hervorhebungen im Original)

An den oben aufgeführten Ebenen von Effekten erfolgreicher Lehrpersonenfortbildungen orientiert sich auch die vorliegende Studie. Fragestellung 1 erfasst mögliche Effekte der Fortbildung „Socrates 2.0“ bezüglich der lehr-lern-theoretischen und epistemologischen Überzeugungen der beteiligten Lehrpersonen im Sinne der Intervention. Dabei handelt es sich um einen Effekt der zweiten

Ebene. Im Zentrum der Untersuchung liegt das Erfassen von Veränderungen des beobachtbaren Gesprächsleitungsverhaltens der drei Lehrpersonen hinsichtlich Merkmalen dialogischer Klassengesprächsleitung im Verlauf der Interventionsstudie (Fragestellung 2). Damit einher geht die Analyse des veränderten fachlich-argumentativen Gehalts der Aussagen der Schülerinnen und Schüler (Fragestellung 3). Ebenso können das veränderte Lektionsdesign und die Aufgabenauswahl als mögliche Effekte insbesondere der zweiten Präsenzveranstaltung betrachtet werden (Fragestellung 4). Alle vier Fragestellungen zielen auf die Erfassung von Veränderungen des unterrichtlichen Handelns und Verhaltens der dritten Effektebene gemäß Lipowsky und Rzejak (2019).

Aus diesen Fragestellungen zur Erfassung der Effekte der Professionalisierungsmaßnahmen sowie der Stichprobe in Form von Einzelfällen leitet sich die forschungsmethodische Einordnung der vorliegenden Arbeit (Kapitel 10.1) sowie das Forschungsdesign der Teilstudie zum Geschichtsunterricht (Kapitel 10.2) ab. Daran schließt die Beschreibung der Stichprobe an (Kapitel 10.3). Die Ausführungen zu der Datengrundlage sowie den Erhebungsinstrumenten folgen anschließend (Kapitel 10.4). Die Auswertungsverfahren des *mixed methods*-Designs werden in Kapitel 10.5 aufgeführt.

10.1 Methodische Einordnung

Die vorliegende Arbeit folgt einem *mixed methods*-Forschungsdesign mit Fallanalysen. Die Kombination unterschiedlicher Datenquellen und/oder Auswertungsverfahren lassen sich unter dem Begriff der *mixed method research* zusammenfassen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Kelle, 2014; Kuckartz, 2014). Dabei wird hier ein sequenziell vertiefendes *mixed methods*-Forschungsdesign verfolgt (Kuckartz, 2014). Dieses ermöglicht die schrittweise Annäherung an diejenigen Daten, die im Detail qualitativ beschrieben werden sollen (Kelle, 2014; Köster & Thünemann, 2019). Mit jedem Auswertungsschritt wird die Datenfülle durch Kodierungen reduziert und die Analyse fokussiert (Kuckartz, 2014; Miles & Huberman, 1994).

Die Analyse von Einzelfällen ermöglichte nebst qualitativen Wirkungsabschätzungen auch prozessbezogene Analysen von Klassen- und Lernendengesprächen (Hascher & Schmitz, 2010; Leutner, 2013). Gemäß Lamnek (2005, S. 298) handelt es sich bei (Einzel-)Fallanalysen weder um eine konkrete Methode noch um eine konkrete Erhebungstechnik. Zentral bei Fallanalysen ist, dass das untersuchte Objekt nicht auf wenige Variablen reduziert wird und die Fälle über

einen längeren Zeitraum hinweg analysiert werden können. Dadurch wird die Untersuchung der Komplexität des Gegenstands gerecht, ohne die Individualität der Untersuchten zu ignorieren (Lamnek, 2005; VanWynsberghe & Khan, 2007; Yin, 2003). Fallanalysen bieten die Möglichkeit, ein untersuchtes Objekt vertieft, mit verschiedenen Methoden und realitätsgerecht in seiner Ganzheitlichkeit zu erfassen (Lamnek, 2005; Yin, 2003). Unter dem interpretativen Paradigma muss angemerkt werden, dass es bei Fallanalysen auch darum geht, typische Handlungsmuster der Einzelfälle als extrem-, ideal- oder durchschnittstypisch zu identifizieren. Daraus lassen sich Schlüsse auf generelle Strukturen ziehen und praxisnahe Erkenntnisse generieren (Fatke, 2013; Lamnek, 2005; Shulman, 1987; Yin, 2003). Außerdem eignen sich Kontrastierungen von Einzelfällen zur Feststellung von typischen Merkmalen (Fatke, 2013; Kelle & Kluge, 2010). Aus methodischer Sicht sind zur Erfassung und Analyse von Lehrpersonenhandlungen im Unterricht insbesondere praxisnahe Unterrichtsbeobachtungen mit Verfahren zur Erfassung der reflexiven Kognitionen von Lehrpersonen zu kombinieren.

Das forschungsmethodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit basierend auf der Interventionsstudie „Socrates 2.0“ (vgl. Abb. 10, S. 209) ermöglicht die Kombination unterschiedlicher Datentypen, was eine umfassende Analyse des Unterrichtsverhaltens von Lehrpersonen zulässt. Durch die geringe Stichprobengröße der vorliegenden Arbeit ($N = 3$ Geschichtslehrpersonen), die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Lehrpersonen (siehe Kapitel 10.3.2) sowie die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Klassen wurden die Lehrpersonen und ihre Klassen als Einzelfälle im Rahmen der Interventionsstudie analysiert (Hering & Schmidt, 2014; Lamnek, 2005; Trittel, 2010; Yin, 2003). Häufig weisen Fallanalysen durch eine wenig vereinheitlichte Vorgehensweise eine hohe Diversität und für Außenstehende kaum nachvollziehbare Untersuchungssystematik auf (Trittel, 2010; VanWynsberghe & Khan, 2007). Durch die Abfolgen von Interventionen der Studie „Socrates 2.0“ in Form von Präsenzveranstaltungen und Coachingzyklen, ausgehend von einer Baselineerhebung ohne Intervention (t_0), wird die interne Validität der Untersuchung erhöht (vgl. Trittel, 2010). Außerdem können Effekte der einzelnen Interventionen durch vorher und nachher stattfindende Datenerhebungen anhand von videografiertem Unterricht als Teil der Coachingzyklen zugeordnet werden, was die Nachvollziehbarkeit von Entwicklungen der Lehrpersonen zusätzlich erhöht.

Das Design der Interventionsstudie „Socrates 2.0“ als Längsschnittstudie ermöglicht die Erfassung der Entwicklung einer professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen und das Nachzeichnen von individuellen Entwicklungsverläufen. In dem Sinne dienen die Fallanalysen als Explorationen, die eine

genauere Beschreibung relevanter Merkmale von zu untersuchenden Objekten ermöglichen. Auf dieser Basis können nachfolgende Untersuchungen fokussiert und entsprechende Variablen auf Basis der Fallanalysen operationalisiert werden (Lamnek, 2005; Yin, 2003). Des Weiteren wird die Interpretation der Interventionseffekte durch den Abgleich mit einer Vergleichslehrperson zusätzlich abgesichert (Trittel, 2010). Bedingt durch das Studiendesign von „Socrates 2.0“ können die Fälle zu den Zeitpunkten der Datenerhebungen (t_0 und t_1) miteinander verglichen werden (Kelle & Kluge, 2010). Der Fallvergleich oder die Kontrastierung dient in der vorliegenden Arbeit zur Klärung von möglichen Einflüssen bestimmter Interventionsaspekte und zur Herausarbeitung von Qualitätsmerkmalen guten Geschichtsunterrichts (Fatke, 2013; Hering & Schmidt, 2014; Köster & Thünemann, 2019).

10.2 Forschungsdesign

Im Fokus dieser Arbeit steht die Erfassung von individuellen Entwicklungen von Lehrpersonen als einzelne Fälle sowie die Effekte der Fortbildung auf das beobachtbare Verhalten der Lernenden. Die bestehende Forschungslücke zur Weiterentwicklung der Gesprächskompetenz von (Geschichts-)Lehrpersonen (Kapitel 6.2.1) und zu Qualitätsmerkmalen von Geschichtsunterricht (Kapitel 4.2) macht es notwendig, zunächst theoriebildende und handlungsnaher Erkenntnisse anhand von Fallanalysen zu generieren (Berliner, 2001; Bracke et al., 2019; Heuer & Resch, 2018; Kunter et al., 2013; Shulman, 1987; Weil et al., 2020).

Das sequenziell-vertiefende *mixed methods*-Design der vorliegenden Teilstudie zum Geschichtsunterricht umfasst die Analysen sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten. Die Teilstudie nutzt Videodaten aus der Eingangs- (t_0) und den beiden Ausgangsdatenerhebungen (t_1 und t_2) sowie den Prozessdaten aus den Videoaufzeichnungen der Coachingzyklen (C) während der Praxisphasen (P1–P3). Mittels Fragebogen vor und nach der Intervention wurden die Überzeugungen der Lehrpersonen ermittelt. An denselben Zeitpunkten wurden Leitfadenterviews mit den Lehrpersonen durchgeführt, die eine qualitative Anreicherung der Daten ermöglichen (vgl. Kapitel 9.1).

Die folgende Tabelle 9 veranschaulicht die Fragestellungen, die zur Beantwortung analysierten Daten sowie die eingesetzten Auswertungsverfahren. Letztere wurden so eingesetzt, dass mit jedem Analyseschritt die Menge der Videodaten fokussiert und reduziert werden konnte. Dadurch wurden diejenigen Klassengespräche herausgearbeitet, die Merkmale dialogischer Gesprächs-

führung seitens der Lehrperson aufweisen. Dies ermöglichte die detaillierte Beschreibung von Geschichtslektionen mit als *good practice* bezeichneten Klassengesprächen. Auf Grundlage der Beschreibungen können die Lektionen hinsichtlich Gestaltungsmerkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts als auch bezüglich Qualitäten dialogischer Klassengespräche analysiert werden.

| Fragestellung | Datenmaterial und Erhebungszeitpunkte | Auswertungsverfahren |
|---|--|--|
| 1. Wie verändern sich die epistemologischen und fachdidaktischen Überzeugungen der Lehrpersonen? | Fragebogen t0 und t1 | Deskriptive Statistik |
| 2. a) & b) Wie verändert sich das Gesprächsverhalten der Geschichtslehrpersonen? | <ul style="list-style-type: none"> • Videodaten t0, t1 und t2 • 1 Videoaufnahme pro Praxisphase P1 bis P3 • Mindestens 6 Videoaufnahmen pro Lehrperson | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bildung von Gesprächssequenzen anhand deduktiv gebildeter Gesprächsfunktionen 2. Inhaltsanalytische Codierung anhand deduktiver Kategorien |
| 2. c) Wie verändert sich der Einsatz fachspezifischer Impulse der Lehrpersonen? 3. Wie verändert sich der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenaussagen? | <ul style="list-style-type: none"> • Alle Sinnbildungs- & Reflexionsgespräche jeder Lehrperson • Videodaten t0 und t1 • Auszüge aus Interviews der Lehrpersonen | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Erste Fokussierung</i> der Datenmenge auf Gesprächsfunktion „Sinnbildungs- & Reflexionsgespräche“ 2. Inhaltsanalytische Kodierung anhand deduktiver Kategorien |
| 4. Welche Gestaltungsmerkmale weisen Geschichtslektionen mit <i>good practice</i> -Klassengesprächen auf? | <ul style="list-style-type: none"> • Ausgewählte Videodaten • Unterrichtsmaterialien | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Zweite Fokussierung</i> der Datenmenge auf Gesprächsfunktion „Sinnbildungs- & Reflexionsgespräche“ mit Merkmalen für dialogische Gesprächsführung der Lehrperson 2. Ethnografische Beschreibungen ausgewählter Lektionen und Klassengespräche 3. Einschätzung anhand von Qualitäten guten Geschichtsunterrichts sowie Dialogizität |

Tabelle 9: Überblick des forschungsmethodischen Vorgehens

Das in Tabelle 9 dargestellte sequenziell-vertiefende Analyseverfahren wurde anhand von Daten der drei Geschichtslehrpersonen der „Socrates-2.0“-Studie durchgeführt. Eine ausführlichere Beschreibung der Datengrundlage findet sich in Kapitel 10.4. Die detaillierten Ausführungen zu den Auswertungsverfahren finden sich in Kapitel 10.5. Zunächst wird die Stichprobe der vorliegenden Fallstudie beschrieben werden.

10.3 Beschreibung der Stichprobe

10.3.1 Kontext: Geschichtsunterricht in der obligatorischen Volksschule

Die vorliegende Studie findet im Kontext der schweizerischen Volksschule auf der Sekundarschulstufe 1 statt. Maßgebend für die inhaltliche Gestaltung der videografierten Lektionen sind die Vorgaben des Lehrplans 21 (D-EDK, 2016) für Lernende des dritten Zyklus im Alter von 12 bis 15 Jahren. Dieser dritte Zyklus steht am Ende der obligatorischen Schulzeit. Die Klassen werden nach Geburtsjahrgang zusammengesetzt.

Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) unterscheidet innerhalb der zu erfüllenden Kompetenzen während der obligatorischen Schulzeit für den dritten Zyklus zwei Leistungsniveaus. Als „Grundanspruch“ wird innerhalb des Lehrplans das Mindestkompetenzniveau bezeichnet. Dieses gilt es für Lernende der *Realschule* „Sekundarstufe 1 mit Grundanforderungen“ zu erreichen. Davon unterscheidet sich ein höheres Niveau mit „erweiterten Anforderungen für die Sekundarstufe 1“. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Lernenden komplexere Anforderungen bewältigen können (D-EDK, 2016). Die Kantone selbst unterteilen das Niveau mit erweiterten Anforderungen mehrheitlich in eine mittlere und eine höhere, progymnasiale Stufe. Letztere umfasst die leistungsstärksten Lernenden, welche für weiterführende Schulen (Gymnasium) vorbereitet werden sollen oder bereits in die Grundstufe des Gymnasiums eintreten.

10.3.2 Fallbeschreibungen

Die im Fokus der vorliegenden Dissertation stehenden Geschichtslehrpersonen (N = 3) unterrichteten Inhalte im Rahmen des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts gemäß Lehrplan 21 (D-EDK, 2016). Im Laufe der Studiedauer über ein Jahr unterrichteten alle Studienteilnehmenden mindestens eine Lektion Geschichte pro Woche. Die Lernenden waren zu Beginn der Studie alle in der 10. Klasse (Alter: 13–15 Jahre) und in der Mitte des drei Jahre dauernden dritten Zyklus gemäß Lehrplan 21 (D-EDK, 2016). Dies gilt ebenfalls

für die Vergleichslehrerin Fiona mit ihrer Klasse. Sie nahmen an den Datenerhebungen vor (t0) und nach (t1) der Intervention teil.

| | Experimentalgruppe 1 Allgemein (EG 1) | Experimentalgruppe 2 Fachspezifisch erweitert (EG 2) | | Vergleichslehrerin ohne Fortbildung |
|---|--|---|---|---|
| <i>Fall</i> | <i>Roland⁷</i> | <i>Toni</i> | <i>Sandra</i> | <i>Fiona</i> |
| <i>Unterrichtserfahrung in Jahren</i> | 25 | 35 | 1 | 5 |
| <i>Unterrichtsbe-rechtigte Fächer</i> | Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geografie | Deutsch, Französisch, Geschichte, Geografie, Religion | Deutsch, Französisch, Deutsch als Zweitsprache | Deutsch, Englisch, Textiles Gestalten |
| <i>Leistungsniveau der Klasse (3. Zyklus)</i> | Grundanforderungen | Erweiterte Anforderungen – mittleres Niveau | Erweiterte Anforderungen – hohes Niveau | Erweiterte Anforderungen – hohes Niveau |
| <i>Erfahrung mit Fortbildungen</i> | Ja Fachdidaktik: Ja | Ja Fachdidaktik: Ja | Allgemein: Nein Fachdidaktik: Nein | Allgemein: Nein Fachdidaktik: Nein |
| <i>Besonderes</i> | Praxisdozent überfachliche Kompetenzen Pädagogische Hochschule | Mitarbeit Lehrmittel „Zeitreise“ Praktikumsleiter der Pädagogischen Hochschule | Ausbildung: Seminar zu dialogischen Unterrichtsgesprächen (halbes Semester) Keine Fachausbildung Geschichte | Keine Fachausbildung Geschichte |

Tabelle 10: Beschreibung der Fälle

Alle drei Lehrpersonen der Experimentalgruppe unterrichteten im Zeitraum der Studien in verschiedenen Schulhäusern. Roland und Toni kannten einander von vorhergehenden Fortbildungsveranstaltungen, da sie im selben Schulkreis

⁷ Namen der Studienteilnehmenden wurden anonymisiert. Es handelt sich hier um Platzhalter.

arbeiteten. Für Sandra war es die erste Fortbildung nach ihrem Arbeitseinstieg. Die Klassen der drei Lehrpersonen unterschieden sich in ihrem Leistungsniveau, aber nicht in ihrer Jahrgangsstufe (vgl. Tab. 10). Roland unterrichtete auf dem tiefsten Niveau der Sekundarstufe 1. Trotz seiner langjährigen Unterrichtserfahrung lehrte Roland erst seit sechs Jahren Geschichte. Er hatte wenig fachspezifische Fortbildungen absolviert. Toni, dessen Klassen aus Lernenden von mittlerem Leistungsniveau bestanden, zeichnete sich durch langjährige Unterrichtserfahrung im Fach Geschichte aus. Neben dem Unterricht war er auch schon bei der Konzipierung von Geschichtslehrmitteln aktiv und brachte am meisten Erfahrung aus fachdidaktischen Fortbildungen mit. Sandra unterrichtete auf dem höchsten Leistungsniveau. Letzteres umfasst mehrheitlich Lernende, die anschließend ins Gymnasium übertreten. Obwohl Sandra eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung fehlte, brachte sie im Gegensatz zu den anderen beiden Lehrern bereits Vorwissen zu *Accountable Talk* mit in die Fortbildung. Dieses hatte sie im Rahmen ihrer Ausbildung erworben.

10.4 Datenmaterial und Erhebungsinstrumente

10.4.1 Videodaten

Aus dem Datenmaterial der gesamten Studien wurden die videografierten Geschichtslektionen (N = 31) für die vorliegenden Untersuchungen analysiert. Die analysierten Videoaufnahmen stammen sowohl aus den Messzeitpunkten vor und nach der Intervention (t0, t1 sowie t2) als auch aus den Coachingzyklen (siehe Abb. 10, S. 209; Tab. 9, S. 222). Aus jeder Praxisphase wurde mindestens ein Coachingvideo analysiert. Dadurch können allfällige Effekte der Fortbildung im Vergleich von Eingangs- und Ausgangstest sowie Effekte im verzögerten Nachtest beobachtet werden. Durch die Analyse der Coachingvideos können Effekte der Fortbildung auf die Entwicklungsprozesse der Lehrpersonen zwischen den Datenerhebungen nachgezeichnet werden. Anhand der Entwicklungen der Lehrpersonen lassen sich mögliche Hinweise über die Aneignungsprozesse dialogischer Gesprächsleitungskompetenz von Geschichtslehrpersonen herausarbeiten.

Alle videografierten Lektionen wurden von geschultem Hilfspersonal anhand eines standardisierten Kameraskripts aufgenommen. Das Kameraskript basiert auf einer Zwei-Kamera-Strategie in statischen Positionen (Petko, 2006). Die Lernenden wurden aus erhöhter Position seitlich-frontal im Plenum gefilmt. Eine zweite Kamera war in der Halbtotalen auf die Lehrperson gerichtet

(vgl. Petko, 2006). Bei Interaktionen der Lehrperson mit einer Gruppe oder einzelnen Lernenden wurde das Geschehen herangezoomt, die Kameraposition aber nicht verändert. Dies gilt auch für Tafelanschriften, projizierte Bilder oder Ähnliches, anhand derer die Lehrperson oder die Lernenden im Plenum einen Inhalt beschrieben, etwas zeigten oder erklärten.

10.4.2 Unterrichtsmaterialien: Aufgabenstellungen der Datenerhebungen t0 und t1

Untersuchungen zu Aufgaben im Geschichtsunterricht (vgl. Kapitel 4.4) zeigen, dass sich Aufgaben, die die Lernenden zur Urteilsbildung auffordern, besser für das Verstehen eines historischen Sachverhalts eignen. Bezüglich des besseren Behaltens von Faktenwissen weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Lernenden historische Argumente aus verschiedenen Dokumenten konstruieren sollten statt aus schulbuchähnlichen Textpassagen.

„The combination of multiple sources and the argument task, then, makes for a learning context that highly promotes constructive activity on the part of the learner. It is this constructive activity that is correlated with better understanding. (...) These studies demonstrate that even without links between sources, or differing viewpoints or conflicting information (Rouet et al., 1996), a multiple-source presentation can be seen to contribute to a more principled representation of the subject matter, especially when the student is given a task that promotes integration and transformation.“ (Wiley & Voss, 1999, S. 309f.)

Für die Messzeitpunkte t0 und t1 wurde allen Lehrpersonen eine thematisch identische Unterrichtseinheit vorgegeben (siehe Anhang A, S. 531), an deren Anfang ein themenbezogenes Zitat stand. Dieses Zitat wurde mittels eines kurzen Einführungstextes historisch kontextualisiert und inhaltlich innerhalb eines größeren Themenbereichs verortet. Passend zum Thema wurde ein mögliches Erkenntnisziel für die Doppellektion formuliert. Anschließend wurde der Inhalt mit Bezug zum Lehrplan 21 eingeordnet und damit verbundene fachliche sowie überfachliche Kompetenzbereiche aufgezeigt. Den Lehrpersonen wurden zwei vorformulierte Aufgabenstellungen vorgeschlagen, mit denen sich die Lernenden zur Erreichung des Erkenntnisziels auseinandersetzen konnten. Die erste Aufgabenstellung erforderte die Analyse von mehreren Dokumenten zur Herausarbeitung unterschiedlicher Ursachen für ein historisches Phänomen. Die zweite Aufgabenstellung verlangte nach einer begründeten Urteilsbildung der Lernenden unter Einbezug der Deutungsmuster „Wandel und Kontinuität“ des

analysierten historischen Phänomens. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurden die Lernenden im zweiten Teil dieser Aufgabenstellung dazu aufgefordert, sich mit der eigenen Gegenwart auseinanderzusetzen (siehe Anhang A, S. 531). Zur Erleichterung der Vorbereitung wurde den Lehrpersonen eine Materialsammlung, bestehend aus unterschiedlichen Dokumenten, zur Verfügung gestellt. Es stand den Lehrpersonen frei, eigene Unterlagen einzusetzen.

Die Aufgabenstellungen wurden vor dem Einsatz in der Interventionsstudie von zwei Fachexpertinnen des Zentrums für Didaktik der Geschichte und Erinnerungskultur der Pädagogischen Hochschule Luzern evaluiert. Aufgrund der Evaluation wurden die Materialsammlung (t0) und die Formulierung der Aufgabenstellungen (t0 und t1) überarbeitet. Im Anschluss daran wurden beide Unterrichtseinheiten in der Praxis von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 (N = 3) pilotiert. Die Lehrpersonen nahmen nicht an der Studie teil. Sie stellten ihre Lektionsverlaufspläne, die eingesetzten Materialien und Leitfragen dem Projektteam zur Verfügung. Zusätzlich kommentierten sie die Aufgabenformulierung und das Erkenntnisziel. Anhand der Pilotierung konnte sichergestellt werden, dass die entworfene Unterrichtseinheit zeitlich innerhalb einer Doppellektion von 90 Minuten durchführbar ist. Durch die Erprobung der Unterrichtseinheiten in den Niveaus „Grundanforderungen“ und „erweiterte Anforderungen“ konnte sichergestellt werden, dass sie unabhängig vom Leistungsniveau der Klassen durchgeführt werden kann.

10.4.3 Fragebogen zu epistemologischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen von Lehrpersonen

Zur Erfassung der Überzeugungen wurden die Lehrpersonen gebeten, zu den Messzeitpunkten t0 und t1 einen Fragebogen auszufüllen. Die im Online-Fragebogen verwendeten Skalen zu den epistemologischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen entsprechen den von Nitsche (2019) im Rahmen seiner Dissertation entworfenen und getesteten Skalen. Ausgehend von einer theoretischen Modellierung unterscheidet Nitsche zwischen *epistemologischen Überzeugungen* zum Fach und *geschichtsdidaktischen Überzeugungen* zum Lehren und Lernen.

Bei der Modellierung der unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen spielen geschichtstheoretische Ausführungen zur Ausdifferenzierung der Positionen die entscheidende Rolle (nachfolgende Tab. 11). Nitsche differenziert die epistemologischen Überzeugungen entlang von fluiden Positionen weiter aus und ordnet ihnen mögliche Alleinstellungsmerkmale aus unterschiedlichen Dimensionen zu (vgl. Kapitel 6.1.2).

In seinen *epistemologischen Dimensionen* unterscheidet Nitsche die geschichtstheoretischen Positionen entlang verschiedener Merkmale. Die Grundlage dazu liefert die Definition eines Geschichtsbegriffs für jede Position. In einem *positivistischen* Begriffsverständnis wird die Vergangenheit mit Geschichte als deren wahres Abbild gleichgesetzt. Unter einem *skeptizistischen* Geschichtsbegriff wird Geschichte verstanden als eine individuell formbare Meinung, welche sich nach einem aktuellen Bedürfnis der Gegenwart ergibt. Unter dem Blickwinkel einer *narrativistischen* Epistemologie wird Geschichte verstanden als menschliche Konstruktion von plausiblen Wirklichkeiten anhand von Überresten einer unzugänglichen Vergangenheit. Aus dem jeweiligen Geschichtsbegriff leiten sich dann weitere Items (Herkunft, Rechtfertigung, Struktur, Sicherheit) ab, die der jeweiligen Position zugeordnet werden können.

Tabelle 11 zeigt den übergeordneten Prompt zu allen Items des Fragebogens. In der linken Spalte werden die Positionen als Skalen sowie die gesamte Anzahl der dazugehörigen Items aufgelistet. Daneben wird jeweils ein beispielhaftes Item jeder Position aufgeführt.

| Position | Beispielitem |
|--|--|
| Prompt | <i>Wie entsteht historisches Wissen und welche Eigenschaften hat es?</i> |
| Positivistisch (4 Items) | Geschichte ist dasselbe wie Vergangenheit. |
| Skeptizistisch (4 Items) | Geschichte ist eine individuell begründete Auslegung der Vergangenheit. |
| Narrativ-konstruktivistisch (4 Items) | Geschichte ist eine begründete Rekonstruktion von vergangenen Begebenheiten auf der Grundlage verfügbarer Quellen und Darstellungen. |

Tabelle 11: Epistemologische Überzeugungen nach Nitsche (2019, S. 321 f.)

Nitsches Ansatz zu *geschichtsdidaktischen* Überzeugungen integriert Aspekte des Lernens mit Komponenten des Lehrens (siehe Tab. 12). Dadurch ergeben sich für die nachfolgenden Positionen im Unterricht beobachtbare „mögliche Merkmale der Ausprägungen geschichtsdidaktischer Überzeugungen“ (S. 135). Er beschreibt Indikatoren der Oberflächenstruktur als Prozessstruktur von Unterricht, welche Hinweise liefern auf die dadurch repräsentierte Position. Zusätzlich soll durch die Nutzung die Lernaktivität der Lernenden beschrieben werden, die in einem angenommenen Zusammenhang mit der geschichtsdidaktischen Position der Lehrperson steht. Daraus modelliert er drei geschichtsdidaktische Positionen transmissiver, individuell-konstruktivistischer und sozial-konstruktivistischer.

tivistischer Überzeugungen. Analog zu den epistemologischen Überzeugungen werden in Tabelle 12 die geschichtsdidaktischen Überzeugungen als Skalenbezeichnung mit einem Beispielitem aufgeführt.

| Position | Beispielitem |
|---|--|
| <i>Prompt</i> | <i>Schülerinnen und Schüler lernen am besten Geschichte, ...</i> |
| Transmissiv (4 Items) | ... wenn ihnen das historische Geschehen vermittelt wird. |
| Individuell- konstruktivistisch (4 Items) | ... wenn sie selbstständig Quellen und Darstellungen zu einer Frage auswerten. |
| Sozial-konstruktivistisch (4 Items) | ... wenn sie Erkenntnisse aus Quellen und Darstellungen gemeinsam aushandeln. |

Tabelle 12: Geschichtsdidaktische Überzeugungen nach Nitsche (2019, S. 322 f.)

Anhand von angehenden Geschichtslehrpersonen (N = 177) validierte Nitsche die Fragebogenkonstrukte und erreichte reliable Trennschärfen zwischen den Skalen der von ihm gebildeten Positionen beider Fragebogen. Die Ergebnisse der Post-hoc-Schätzung der Reliabilitätskoeffizienten fallen für die epistemologischen Überzeugungen gemäß Nitsche (2019, S. 175 f.) akzeptabel aus (ω total = .64, ω Positivismus = .63, ω Skeptizismus = .74, ω Narrativer Konstruktivismus = .68). Dasselbe gilt auch für die Konstrukte der geschichtsdidaktischen Positionen (ω total = .75, ω Transmission = .62, ω Individueller Konstruktivismus = .64, ω Sozialer Konstruktivismus = .63).

Für die vorliegende Arbeit wurde der von Nitsche validierte Fragebogen zu den fachdidaktischen Überzeugungen übernommen. Dieser umfasst insgesamt 18 Items, welche mittels einer vierstufigen Likert-Skala von 1 „stimmt nicht“ bis 4 „stimmt genau“ beantwortet wurden. Die Items des Fragebogens zu den epistemologischen Überzeugungen wurden ebenfalls von Nitsche übernommen, entsprechen aber einer kürzeren Version als die von ihm validierten (12 Items). Wiederum wurden die Lehrpersonen gebeten, anhand derselben 4er-Likert-Skala ihre Position zu äußern. Gemäß Nitsche (2019, S. 193) entspricht der Wert 2.5 durch die Intervallskalierung einem Haltungswechsel.

10.5 Verfahren der Datenauswertung

10.5.1 Analyse von Videodaten

Zur Erfassung von Oberflächen- bzw. Strukturmerkmalen von Unterricht werden niedrig inferente Kodierungen eingesetzt. Dies ermöglicht die Erfassung und Beschreibung von stattgefundenen Strukturen sowie Unterrichtsaktivitäten. Mit entsprechenden Kategorien und Facetten in Form von Codes kann unter anderem in Erfahrung gebracht werden, welche Sozialformen im Unterricht eingesetzt werden, zu welchen Lernaktivitäten die Lernenden angeleitet werden, welche Lerngegenstände eingesetzt werden oder wie sich die einzelnen Beteiligten verhalten (Hodel & Waldis, 2007; Hugener & Drollinger-Vetter, 2006; Hugener, Pauli & Reusser, 2006). Auch die vorliegende Arbeit verwendete niedrig inferente Kodierungen für die Erfassung von Strukturmerkmalen des Unterrichts, wie unterschiedliche epistemische Funktionen von Klassengesprächen und Klassengesprächsphasen, sowie zur Erfassung von Sprechanteilen.

Zur Erfassung der Komplexität von (dialogischen) Gesprächsstrukturen und zur gleichzeitigen Einschätzung inhaltlicher Qualität wurden unterschiedliche Herangehensweisen entwickelt, um das Verhalten sowohl der Lehrperson als auch der Lernenden zu erfassen (u. a. Kim & Wilkinson, 2019; Kleine Staarman & Mercer, 2010; Soter et al., 2008). Die methodischen Herangehensweisen zur Kodierung von Klassengesprächen hängen sehr stark mit der Wahl der Analyseeinheit zusammen, welche auf unterschiedlichen Analyseebenen angesiedelt wird (Hennessy, Howe, Mercer & Vrikki, 2020; Lefstein, Snell & Israeli, 2015). Durch Analysen auf der Mikroebene eines Sprechzugs (*turn*) oder einzelner Sinneinheiten (*utterances*) lässt sich das Gesprächsverhalten aller Beteiligten verdichtet erfassen und die Gesprächsstruktur beschreiben (Pauli, 2006; Hennessy et al., 2020). Dabei handelt es sich um eine mittel inferente Kodierung, da das Kodiervorgehen sich zwar direkt am beobachtbaren Verhalten orientiert, jedoch für die Kategorisierung nach Funktion eine interpretative Schlussfolgerung aus der Beobachtung abgeleitet wird (Lotz, Berner & Gabriel, 2013, S. 84). Dies bedingt durch die Multifunktionalität mündlicher Diskurse (Gronostay, 2019).

Längere Sequenzen mindestens bestehend aus I-R-E (siehe Kapitel 5.2.1) ermöglichen Untersuchungen zur Interaktivität durch Typologisierung der Sequenzen (Lefstein et al., 2015; Nystrand et al., 2003). Auf einer obersten Makroebene steht das Gespräch als Ganzes. Dabei werden vor allem quantitative Verfahren zur Messung von Sprechzeit oder Sprechanteilen verwen-

det (Hennessy et al., 2020). Zur Einschätzung der inhaltlichen Qualität in Kombination mit der Dialogizität werden Gespräche als Ganzes oder in Gesprächssegmenten hoch inferent kodiert (Osborne et al., 2019; Schindler, Böheim, Weil, Gröschner & Seidel, 2020). Wie die Ausführungen verdeutlichen, dient der Wechsel der Analyseeinheit dazu, ganzheitlichere Einsichten zu Unterrichtsinteraktionen zu erarbeiten (Gomez Zaccarelli et al., 2018; Hennessy et al., 2020; Pauli, 2006b; Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez & Guzman, 2013).

Neben dem Diskursverhalten aller Beteiligten gilt es mit Bezug auf *Accountable Talk* (Kapitel 5.3.2) auch die inhaltliche Qualität dieser Gespräche miteinzubeziehen. Erste Versuche dazu untersuchen Klassengespräche aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (theoretische Triangulation). Diese konnten noch keine Verbindung zwischen Dialogizität und fachlichem Gehalt herstellen, zeigen aber methodische Herangehensweisen auf, um die Gesprächsanalyse mit der Darstellung fachlicher Qualitätsmerkmale zu verbinden (van Boxtel & van Drie, 2017; van Drie & Dekker, 2013; van Drie & van Boxtel, 2011). Die vorliegende Arbeit ergänzt daher mikro- und makroanalytisches Kodieren zur Erfassung dialogischer Strukturelemente mit fokussierter ethnografischer Beschreibung (Breidenstein, 2012; Heinzl, 2010). Neben Merkmalen der Dialogizität der Klassengespräche werden fachspezifische Qualitätsmerkmale im Zusammenhang mit dem Auftreten von an Wortmeldungen der Lernenden orientierter Gesprächsleitung von Geschichtslehrpersonen rekonstruiert. Durch die ethnografische Beschreibung von Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen kann außerdem ein Beitrag geleistet werden zur explorativen Erfassung von qualitätsvollen Aufgaben bestehend aus Fragestellungen und Dokumenten im Geschichtsunterricht. Zusätzlich können dadurch die inhaltlichen Verläufe der Klassengespräche rekonstruiert (Schoenfeld, 2002) und die fachliche Verarbeitungstiefe in Kombination mit der Dialogizität offengelegt werden (van Drie & Dekker, 2013; van Drie & van de Ven, 2017).

Die inhaltsanalytischen Kodierungen der videografierten Klassengespräche dienen im Rahmen der sequenziell-vertiefenden Einzelfallanalyse der Reduktion der Datenfülle, der Erfassung beobachtbarer Effekte der Lehrpersonenfortbildung auf das Gesprächsverhalten aller Beteiligten im Unterricht und, daraus abgeleitet, der Fokussierung auf qualitativ zu beschreibende Unterrichtsmerkmale mit einer Verdichtung erwarteten Verhaltens (Hennessy et al., 2020; Hess, 2019; Pauli, 2006b).

Die unterschiedlichen Analyseebenen werden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und miteinander in Verbindung gesetzt. Das anschließend aus-

fürlicher beschriebene analytische Vorgehen der Dissertation setzt bei einer Makrokodierung auf Ebene einer gesamten Einzel- oder Doppellektion an, um Klassengespräche als Sozialform im Lektionsverlauf zu erfassen. Die daraus gebildeten Gesprächssegmente können als Mesoebene bezeichnet werden, da Klassengespräche nur einen Teil des Gesamtkonstrukts Unterricht bilden. Durch die Typologisierung der Klassengesprächssegmente nach epistemischer Funktion werden beobachtbare fachliche Lerngelegenheiten als Strukturelemente des Geschichtsunterrichts erfasst. Anschließend wird zur Reduktion der Datenfülle auf den Gesprächstyp „Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch“ fokussiert. Diese Gespräche werden einer detaillierten Gesprächsanalyse unterzogen. Als erste Einheit der Gesprächsanalyse dient das gesamte Klassengespräch zur quantitativen Erfassung der Sprechanteile und Sprechzeit der Lehrperson und der Lernenden als Gruppe. Durch die Einteilung in Sprechanteile werden die Einheiten für die Analysen auf der Mikroebene (hier: Turn) gebildet. Diese Turns werden hinsichtlich des Gesprächsverhaltens der Lehrperson, der explizit geäußerten fachdidaktischen Impulse der Lehrperson und des fachlich-argumentativen Verhaltens der Lernenden kodiert. Durch die Kodierung des Gesprächsverhaltens lassen sich diejenigen Klassengespräche herausarbeiten, die eine dialogische Struktur des Lehrpersonenverhaltens ausweisen. Um mögliche fachdidaktische Gelingensbedingungen festzustellen, werden diese Gespräche in der Gesamtheit des unterrichtlichen Angebots der Einzel- oder Doppellektion situiert. Als Teil der Vor- und Nachbereitung des Klassengesprächs werden Lerngelegenheiten sowie Lernaktivitäten zum historischen Verstehen mittels Qualitätsmerkmalen (Kapitel 4.2 und Kapitel 5.3.3) beschrieben und diese induktiv ergänzt. Das Ziel ist es, daraus Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen für dialogische Klassengespräche eingebettet in einen fachlich gehaltvollen Geschichtsunterricht zu eruieren.

10.5.2 Sequenziell-vertiefende Analysen: Schritte der kodierenden Datenfokussierung

Die nachfolgende Abbildung 12 veranschaulicht die bereits in Kapitel 10.2 (Tab. 9) angesprochenen Auswertungsschritte. Im dunkelgrauen Bereich des ersten Pfeils wird jeweils die Forschungsfrage in Kurzform dargestellt. Auf derselben Zeile folgt im zweiten Pfeil die Auswahl der Daten und im anschließenden letzten Pfeil das Auswertungsverfahren zur Beantwortung der Forschungsfrage.

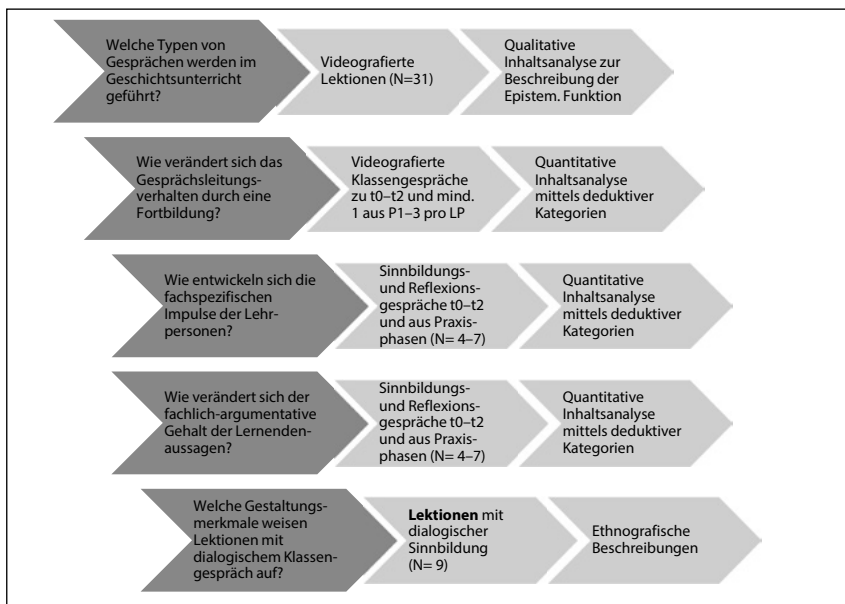


Abbildung 12: Übersicht des sequenziell-vertiefenden Analyseverfahrens mit Bezug zu verkürzter Fragestellung, Datenauswahl und Auswertungsverfahren

Zunächst werden nun die einzelnen Auswertungsschritte gemäß Abbildung 12 kurz skizziert und nachher ausführlicher dargestellt.

Als erster Schritt der Datenstrukturierung und -fokussierung wurde anhand aller videografierten Geschichtslektionen ($N = 31$) die Sozialform „Klassengespräch“ ($N = 63$) im *event sampling*-Verfahren kodiert. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse konnten daraus vier Typen von Klassengesprächen nach epistemischer Funktion gebildet werden (Repetition, Konfrontation und Kontaktaufnahme, Erschließen, Sinnbildung- bzw. -reflexion). Anschließend wurden zur Beantwortung der ersten Fragestellung die Sprechanteile und die Äußerungen der Lehrpersonen in je einem Klassengespräch aus t_0 , t_1 und t_2 sowie je einem Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch pro Praxisphase kodiert.

Danach wurde das Datenmaterial fokussiert auf den Gesprächstyp „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“. Durch die Fokussierung auf eine bestimmte epistemische Funktion konnte die Entwicklung fachspezifischer Lehrpersonenimpulse sowie das fachlich-argumentative Gesprächsverhalten der Lernenden zur Beantwortung der zweiten Fragestellung valide ausgewertet werden. Als dritter und letzter Schritt der Datenfokussierung wurden diejenigen Lektionen ($N = 8$) ausgewählt, die Indikatoren für dialogische Gesprächssequenzen

aufwiesen. Mittels ethnografischer Beschreibungen wurden die Lektionen beschrieben und zur Beantwortung der dritten Fragestellung Qualitätsmerkmale des Geschichtsunterrichts sowie der Klassengespräche rekonstruiert.

Die einzelnen Auswertungsschritte, Analyseverfahren und Instrumente werden nun ausführlicher dargestellt.

10.5.2.1 Erfassung der Klassengesprächsphasen und Typologisierung nach epistemischer Funktion

Als erster Schritt der Reduktion des Datenmaterials wurden klassenöffentliche Gespräche von restlichen Aktivitäten der Oberflächenstruktur von Unterricht getrennt. Da es sich um Strukturmerkmale der Unterrichtsorganisation handelt, konnte eine niedrig inferente Kodierung im *event sampling*-Verfahren vorgenommen werden. Dabei wurden die Gesprächssegmente durch Setzung von Anfangs- und Endpunkten definiert (Hugener et al., 2006). Klassengespräche wurden definiert durch:

- Klassenöffentlichkeit, in der idealerweise nur eine Person spricht, während alle anderen zuhören (Hodel & Waldis, 2007);
- Gelegenheit für alle Lernenden, sich zu äußern (Lefstein & Snell, 2015);
- Äußerungen von mindestens drei unterschiedlichen Lernenden, damit von einem Gespräch gesprochen werden kann (Nystrand et al., 2003);
- eine Mindestdauer von vier Minuten, damit Kurzinputs, Kurzeinstiege oder phasenverbindende Auftragserteilungen von Klassengesprächen getrennt werden können (Reisman, 2015; Zülsdorf-Kersting & Praetorius, 2017).

In total 31 videografierten Unterrichtseinheiten, sowohl Einzel- als auch Doppellektionen, wurden insgesamt 63 Klassengespräche geführt. Vor der Analyse des Gesprächsverhaltens und der Sprechanteile wurden die gebildeten Segmente der videografierten Klassengespräche im Geschichtsunterricht (N = 63) einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) (vgl. auch Gläser-Zikuda, 2013; Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005) unterzogen. Dadurch konnten deduktiv-induktiv zusammenfassend Typen von Klassengesprächen nach epistemischer Funktion gebildet werden (vgl. Tab. 13). Ausgehend von der didaktischen Funktion der Gespräche wurden in einem ersten Schritt die Kategorien bestehend aus Einstieg, Erarbeitung und Verarbeitung (vgl. Kapitel 4.3) mit Bezug auf die beobachtbaren Aktivitäten induktiv präzisiert. Den jeweiligen allgemeindidaktischen Kategorien ließen sich konkrete fachspezifische inhaltsbezogene Aktivitäten als epistemische Funktion der Gespräche zuordnen (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Hugener & Drollinger-Vetter, 2006; Pauli & Schmid, 2019b). Daraus ergaben sich präzisierte Beschreibungen von Gespräch-

stypen, welche sich anhand von induktiv herausgearbeiteten fachspezifischen Indikatoren unterscheiden lassen (Kelle & Kluge, 2010; Mayring et al., 2005).

Folgende Gesprächstypen konnten gebildet werden:

| Art der Gesprächssequenz Epistemische Funktion | Inhaltsbezogene Aktivität | Indikatoren der Gesprächseröffnung und Bedingungen |
|---|---|---|
| (Einstieg als) Repetition | Reproduktive Vorwissensabfrage von bereits behandelten Inhalten anhand eines (oder mehrerer) Dokuments(e) – Begriffe klären bzw. wiederaufgreifen als Anknüpfung an Vorlektionen (Scott, Mortimer & Ametller, 2011) | „Das kennt ihr schon.“ „Das solltet ihr kennen.“ „Erinnert ihr euch?“ „Das haben wir letztes Mal ...“ „Kommt euch das bekannt vor?“ „Welche Begriffe haben wir in diesem Zusammenhang verwendet?“ |
| (Einstieg zur) Konfrontation | Neuer Inhalt wird eingeführt <ul style="list-style-type: none"> • <i>Offene</i> Vorwissensabklärung zu von Lernenden verwendeten Begriffen Problematisierung/Konfrontation/Wahrnehmen von Besonderheit <ul style="list-style-type: none"> • Situatives Interesse wecken • Kontroverse herausarbeiten • Einschätzung abgeben • Fragen stellen/Vermutungen äußern Einführung durch Kontextualisierung und Wahrnehmung von Wandel/Andersartigkeit <ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Leitfrage wird formuliert • Keine Kontroverse • Kontextveranschaulichung durch Dokumente (z. B. Karten, Bilder) | „Setzt mal einen Titel und überlegt, welcher für euch am besten passt und warum.“ „Wie schätzt ihr das ein?“ „Was für Emotionen erzeugt das?“ „Was löst das bei euch aus?“ „Was meinst du damit?“ „Schaut die beiden Karten an, was fällt euch auf?“ „Beschreibt mal, was sieht man?“ „Wann würdet ihr sagen, war das? (...) Was wisst ihr schon darüber?“ |
| Erschließen | Meist anschließend an eine Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsphase, welche Auseinandersetzung mit einem (oder mehreren) Dokument(e) beinhaltet. Informationen aus den untersuchten Gegenständen werden reproduziert, Unterschiede oder Gemeinsamkeiten eng an den Gegenständen herausgearbeitet. Additiv-kumulatives Sammeln von Antworten aus den Gegenständen Begriffe erarbeiten Inhalte differenzieren/vergleichen Evtl. Re-Problematisierung des Einstiegs | „Wir sammeln mal.“ „Was steht da im Text?“ „Was habt ihr herausgefunden?“ „Vergleicht mal.“ „Woraus liest du das?“ Alle Inputs der Lehrperson bezüglich der fachspezifischen Arbeit mit Dokumenten |

| Art der Gesprächssequenz Epistemische Funktion | Inhaltsbezogene Aktivität | Indikatoren der Gesprächseröffnung und Bedingungen |
|---|--|--|
| Sinnbildung und Sinnreflexion | <p>Die Informationen aus mind. zwei Dokumenten werden miteinander verknüpft. Daraus entsteht eine Argumentation, eine Erklärung zu historischen Phänomenen entlang von fachspezifischen Deutungsmustern (Entwicklungen, Ursachen, Folgen, Perspektivität, Glaubwürdigkeit und Brauchbarkeit von Dokumenten, Empathie)</p> <p>Mit <i>reasoning</i> ist nicht die explorative, argumentative Aushandlung von möglichen Hypothesen in Bezug auf einen Lerngegenstand gemeint. Obwohl es eine der größten Herausforderungen des Fachs ist, plausible Annahmen zu formulieren, die <i>anschließend</i> begründet oder verworfen werden.⁸</p> <p>Dieser zweite Schritt wird hier als fachspezifisches <i>reasoning</i> bezeichnet, welches als Syntheseleistung des Untersuchungsprozesses entsteht. Deshalb können kurze Erschließenssequenzen zur Nachklärung von Informationen durchaus in diesem Gesprächstyp vorkommen (Reisman et al., 2018).</p> | <p>Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mind. zwei Dokumente</i> müssen vor dem Gespräch bearbeitet worden sein • Eine Leitfrage wird explizit formuliert • Gespräch orientiert sich an Deutungsmustern des Fachs und/oder beinhaltet Urteilsbildung <p>Indikatoren</p> <p><i>Evaluative Fragestellungen</i> als Übergang aus Erschließen</p> <p>„War Cecil Rhodes ein Rassist?“</p> <p>„Gab es positive und negative Folgen des Imperialismus?“</p> <p>„War die Schweiz neutral im Zweiten Weltkrieg?“</p> <p>„Wie schätzt ihr die Entwicklung der Frauenrechte heute ein?“</p> <p>Glaubwürdigkeit von Gegenständen wird geklärt</p> <p><i>Explanative Fragestellung</i></p> <p>„Warum spricht man im Zusammenhang mit dem Herero-Aufstand von einem Völkermord?“</p> <p><i>Verknüpfende Fragestellungen</i></p> <p>„Welche Aspekte unserer Friedensdefinition lassen sich mit den Bildern in Verbindung setzen?“</p> <p>„Wenn wir zurück zum Bild kommen, was können wir jetzt darüber sagen?“</p> |

Tabelle 13: Aufteilung der induktiv gebildeten Gesprächstypen nach epistemischer Funktion

⁸ Hier gilt es im Stile von Alexander (2008, S. 39) auf der Ebene teaching talk zwischen discussion und scaffolded-dialogue zu unterscheiden. Discussion wird als offenes Format behandelt, indem Probleme aufgeworfen werden, Ideen entwickelt und erkundet werden oder Informationen miteinander ausgetauscht werden (exploratives Gespräch). Hier im Gegensatz zum scaffolded-dialogue, womit ein eindeutiges Lernziel verfolgt wird (van Boxtel & van Drie, 2017).

Alle Klassengesprächssegmente von mindestens vier Minuten Länge wurden im *event sampling*-Verfahren einem Typ zugeordnet. Der Anfang und das Ende wurden anhand der Codebeschreibung selbstständig gesetzt. Es dürfen keine kürzeren Sequenzen als vier Minuten entstehen, ansonsten gilt der Gesprächstyp, in dem eine zusammenhängende Sequenz stattfand und der somit als Hauptaktivität der Sequenz ausgemacht wird (Hugener et al. (2006). Insgesamt konnten aus 63 Klassengesprächen 76 Gesprächssequenzen nach ihrer epistemischen Funktion unterschieden werden. Davon ließen sich fünf dem Typus „Repetition“, 23 dem Typus „Konfrontation“, 27 dem Typus „Erschließen“ und 18 dem Typus „Sinnbildung und Sinnreflexion“ zuordnen. Eine fallspezifische Übersicht findet sich jeweils am Anfang der Ergebnisdarstellungen in Kapitel 11.1.2.

Durch diese epistemische Typologisierung der Klassengespräche wurde das Datenmaterial weiter reduziert auf all jene Gespräche, die sich dem Typus „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ zuordnen ließen. Zusätzlich wurden methodische Spezialformate klassenöffentlicher Gespräche ohne Beteiligung der Lehrperson, dazu gehören Formate wie Rollendebatten oder Fishbowl, nicht kodiert. Im Fokus steht die ko-konstruktive Arbeit der Lehrpersonen gemeinsam mit ihren Klassen.

Die nachfolgende Tabelle 14 zeigt, wie sich die Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche bei den Geschichtslehrpersonen aufteilen. Unter der Spalte „Zeitpunkt“ sind einerseits die Datenerhebungen t0, t1 und t2 sowie die Videos aus den Coachingzyklen (C) aufgeführt.

| Fall | Zeitpunkt | Sequenzlänge |
|-------------------|---|--|
| Roland (N = 6) | t0 | 17 min 40 s |
| | C1 Keine Sinnbildung, Entwicklung Praxis 1 | 16 min 58 s |
| | C4 | 12 min 03 s |
| | C6 | 16 min 45 s |
| | C7 | 20 min 39 s |
| | t1 | 11 min 56 s (KG2) 10 min 40 s (KG4) |
| | t2 | Keine Daten |

| Fall | Zeitpunkt | Sequenzlänge |
|-------------------|---|--|
| Toni (N = 7) | t0 Keine Sinnbildung, Baseline | 08 min 29 s |
| | C1 | 11 min 37 s |
| | C3 | 06 min 48 s |
| | C4 Keine Sinnbildung, Entwicklung Praxis 2 | 14 min 16 s |
| | C7 | 12 min 45 s |
| | t1 | 11 min 12 s |
| | t2 | 08 min 14 s (KG1) 05 min 40 s (KG2) |
| Sandra (N = 7) | t0 | 15 min 09 s |
| | C2 | 10 min 15 s |
| | C4 | 13 min 15 s |
| | C6 | 16 min 28 s |
| | C7 | 08 min 41 s |
| | t1 Keine Sinnbildung, Ausgangserhebung | 26 min 06 s |
| | t2 | 16 min 26 s |
| Fiona (N = 2) | t0 | 22 min |
| | t1 | 21 min |

Tabelle 14: Übersicht der mikroanalytisch kodierten Klassengespräche

Um allfällige Entwicklungen zu vergleichen, wurde aus jeder Datenerhebung (t0 und t1) mindestens eine Gesprächssequenz gewählt. Fanden zum gleichen Messzeitpunkt mehrere Klassengespräche des Typs „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ statt, wurden diese in der obigen Auflistung zusammengelegt. Bei Roland wurde aus privaten Gründen kein verzögerter Nachtest durchgeführt. Durch das unterschiedliche Auftreten der Sinnbildungsgespräche in den Fällen gibt es Unterschiede in der Anzahl der analysierten Gespräche. Um die Entwicklungen vor und nach den Interventionen, den Präsenzphasen und dem Zusatzinput festzuhalten, wurde daher eine Gesprächssequenz aus einem direkt auf einen Input folgenden Coachingzyklus gewählt (Trittel, 2010). Grau hinterlegt sind diejenigen Gesprächssequenzen, die zur Erfassung der Entwicklung der Lehrperson in den unterschiedlichen Praxisphasen dienen, aber in denen keine Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräche beobachtbar waren. Dasselbe gilt für grau hinterlegte Datenerhebungen. Außerdem wurden keine Einstiegsgespräche ausgewählt. Insgesamt wurden 23 *Gesprächssequenzen* ausgewertet. Davon wurden 21 von den Lehrpersonen der Experimentalgruppe zur Erfassung der Entwicklung des Gesprächsverhaltens und zwei der Kontrolllehrperson zum Vergleich analysiert.

10.5.2.2 Erfassung des Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen und Lernenden

a) Sprechanteile

Zur Beantwortung der ersten Teilfrage der zweiten Fragestellung wurden die Gesprächssequenzen (N = 23) als quantitative Basiskodierung niedrig inferent kodiert. Die Sprechanteile wurden je nach sprechender Person, also nach Lehrperson oder Schülerin bzw. Schüler, kodiert. Dabei kam wiederum das *Event-Sampling*-Verfahren zum Einsatz, bei dem der Kodierer (Autor) den Anfang und das Ende der Sprechhandlung festlegen musste. Diese Kodierung wurde direkt am Video vorgenommen. Folgende Bedingungen wurden für die Erfassung der Sprechanteile festgelegt (Pauli, 2006b):

- Nur *talk on task* wird kodiert;
- *Talk off task* und Pausen werden nicht kodiert, sondern unter Rest aufgeführt;
- bei Sprecherwechsel wird ein neuer Code gesetzt, sobald die Äußerung beginnt;
- ab drei Sekunden Pause wird ein neuer Code gesetzt, dies gilt auch bei Aussagen der Lernenden;
- Überschneidungen der Sprechenden werden doppelt kodiert.

Die Kodierung der Sprechanteile endet vor der nächsten Auftragserteilung durch die Lehrperson bei Überleitung in eine nicht klassenöffentliche Sozialform. Bleibt die Sozialform klassenöffentlich, z.B., ein Schüler oder eine Schülerin soll vorlesen, dann gilt dies nicht als Sprechanteil im Gespräch. Folglich wird *nach dem Ende* des Einschubs weiterkodiert. Außerdem wird diese Zeit von der Gesamtdauer der klassenöffentlichen Phase abgezogen (z.B. Vorlesen, kurze Partnerarbeiten etc.).

Gleichzeitig bildete diese Basiskodierung die Vorlage für die Turnbildung. Diese Turnstruktur wurde durch einen Hilfsassistenten während der Transkription der Klassengespräche als Stütztranskript zur Videoanalyse gebildet. Daraus ergab sich die Analyseeinheit für die *turnweise* Kodierung des Gesprächsverhaltens der Lehrperson zur Beantwortung der Teilfragestellungen 2 b), 3 a) und b).

b) Dialogizität

Die Art des Gesprächsverhaltens kann durch das *participant framework* der Diskursbeteiligten festgestellt werden (O'Connor & Michaels, 1996, S. 4f.). Ein Teil des *participant framework* ist das Gesprächsverhaltensmuster der Lehrperson unter Berücksichtigung der beobachtbaren Rolle der Lernenden im Ge-

spräch. Betrachtet man Geschichtsunterricht in Anlehnung an Halldén (1994a) als permanenten Diskurs und gemeinsame Konstruktion von Verstehen bestehend aus Fragen der Lehrperson und Antworten der Lernenden entlang einer Problemstellung, so erlangt das Fragemuster der Lehrperson eine zentrale Stellung (Knudsen, 2020). Daran lässt sich feststellen, inwiefern die Lehrpersonen es ermöglichen, dass Lernende ihre Gedanken äußern und erklären können. Außerdem zeigt das Verhaltensmuster, ob die Lehrpersonen bereit sind, anhand der Antworten der Lernenden Geschichte zu ko-konstruieren, die Relevanz von eingebrachten Aussagen gemeinsam auszuhandeln oder ein gemeinsames Begriffsverständnis zu erarbeiten.

Henning et al. (2012) leiten aus ihren Beobachtungen zum Gesprächsleitungsverhalten von Lehrpersonen innerhalb des Diskurses zwei unterschiedliche Impulsmuster ab: *convergent* und *divergent actions* (vgl. Kapitel 4.5).

Konvergent bedeutet *teacher-guided* in dem Sinne, dass die Fragen der Lehrperson den Gesprächsverlauf in engen Bahnen halten und klar eingrenzen (I-R-E). Die Lehrperson stellt eine geschlossene Frage oder keine eine Lernendenaussage aufgreifende Frage, mit der weitergearbeitet wird (keine *follow-up*-Fragen). In Anlehnung an Spiegel (2006) handelt es sich hier um eine thematische Steuerung, die aber keine offenen Denkräume für die Lernenden zulässt (Resnick et al., 2018).

Divergent bedeutet *student-guided* in dem Sinne, dass bereits durch offenere Fragen abweichende Lernendenaussagen möglich sind, die gemeinsam besprochen werden. Ein weiteres Merkmal davon sind sogenannte *discourse moves* oder *talk moves*, die sich auf den Inhalt der Lernendenaussagen beziehen und darauf aufbauen (*follow-up*-Impulse).

Gemäß den Beobachtungen zum Geschichtsunterricht von Reisman et al. (2018) und Havekes et al. (2017) weisen Geschichtslehrpersonen die gleichen übergeordneten Verhaltensmuster in Klassengesprächen auf. Dabei weisen beide Untersuchungen zu Recht darauf hin, dass sowohl konvergente Handlungen zur Sicherung von Inhalten oder eindeutigen Zuordnung von Informationen als auch divergente Handlungen zur Erweiterung und Elaboration von historischem Verstehen wichtige Funktionen für das Lernen erfüllen (vgl. auch Pauli, 2006, 2010 zur Adaptivität der Gesprächsleitung je nach epistemischer Funktion und Gesprächsziel).

Zur ganzheitlichen Erfassung des Gesprächsverhaltens der Lehrperson ist es notwendig, nicht nur das Impulsverhalten, sondern auch das Feedbackverhalten, mögliche Inputs sowie regulierendes Verhalten der Klassenführung zu kategorisieren. Das Kategoriensystem von Kooloos, Oolbekkink-Marchand,

Kaenders und Heckman (2019), welches die Autorinnen und Autoren zur Erfassung des Diskussionsverhaltens zu mathematischen Lösungswegen erstellt haben, bietet eine solche ganzheitliche Erfassung des Lehrpersonenverhaltens an. Sie erweiterten den Bereich konvergenter Impulse um weitere konvergente Verhaltensweisen wie evaluatives Feedback, Reformulierungen durch die Lehrperson oder Inputs der Lehrperson.

Durch den starken Bezug der Kategorien divergenten Verhaltens zur Erarbeitung mathematischer Lösungswege wurden diese angepasst zur Erfassung eines allgemeineren diskursiven Verhaltens der Lehrperson. Dabei sollten unter Bezugnahme auf *Accountable Talk* (Kapitel 5.3.2) alle Dimensionen dialogischer Gesprächsleitung anhand divergenter Handlungen erfasst werden. Denn die Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche zeichnet sich nicht nur durch den Einsatz von *scaffolding*-Strategien aus (in Erweiterung zu Eichner et al., 2019; Heimes, 2018), sondern vor allem auch durch die Integration derselben in die aktive Förderung und Etablierung einer Wissensbildungsgemeinschaft. Bestehende Kategorien zu Lehrpersonenhandlungen, die die Lernenden zueinander orientieren, wurden von Kooloos et al. (2019) übernommen und deduktiv ergänzt. Zusätzlich wurden die divergenten Kategorien von Kooloos et al. (2019) unterteilt in die Oberkategorien „Wissen“ und „Reasoning“ als folgerichtiges Denken und Argumentieren. Anhand von bereits für empirische Untersuchungen des Lehrpersonenverhaltens eingesetzter Kategorien wurde das Kategoriensystem erweitert (Alexander, Hardman, Hardman, Rajab & Longmore, 2017; Tytler & Aranda, 2015). Des Weiteren wurden die Beschreibung der Kategorien und die Ankerbeispiele dem Kontext „Geschichtsunterricht“ angepasst. Außerdem fügten Kooloos et al. (2019) die Oberkategorie „*Regulierende Handlungen*“ zu den Oberkategorien „Konvergente und divergente Handlungen“ von Henning et al. (2012) hinzu. Dabei handelt es sich um eine rein formale Gesprächssteuerung durch die Lehrperson ohne inhaltlichen Bezug (Harren, 2015, S. 62 f.; Spiegel, 2006, S. 91). In diese Kategorie fallen Äußerungen zur Unterrichtsorganisation, Rederechtsteilungen, Wiederholungsaufforderungen oder Ermunterungen. Nachfolgend werden die drei Oberkategorien kurz zusammengefasst und dazugehörige Codekategorien kurz beschrieben:

Regulierende Handlungen bestehen aus 1) disziplinarisch-regulierenden Interventionen und 2) Rederechtsteilungen, welche auch Redeermunterung und Wiederholungsaufforderungen beinhalten.

Konvergente Handlungen bestehen aus 1) konvergenten Impulsen als geschlossene Fragen, 2) Eigenleistungen wie Zusammenfassungen oder Inputs der Lehrperson und 3) Bewertungen von Lernendenaussagen ohne weitere Anschlussmöglichkeit für die Lernenden.

Divergente Handlungen bestehen aus divergenten Fragen sowie Impulsen angelehnt an die Dimensionen von *Accountable Talk* aus 1) *Lerngemeinschaft*, dazu gehören allgemeine und gezielte Aufforderungen an die Lernenden zu einer Stellungnahme zu einer vorhergehenden Lernendenaussage und Äußerungseinladungen an alle Lernenden, 2) *Wissen*, das Aufforderungen zur eigenen oder anknüpfenden Begriffsklärung, Aussagenpräzisierung sowie Revoicing der Lehrperson umfasst und 3) *Reasoning*, was Aufforderung zur Begründung, Verknüpfung von Aussagen, Erweiterung bestehender Denkwege oder Herausforderung von Lernendenaussagen beinhaltet.

Das ausführliche Kategoriensystem mit Ankerbeispielen findet sich im Anhang C (S. 544).

c) Schulung der Kodierenden

Durch die Berücksichtigung jeder Lehrperson als Fall wurde das Kodiervorgehen fallweise durchgeführt. Vor der unabhängigen Kodierung durch den Autor und einen Hilfsassistenten, der nicht Teil des Forschungsteams war, wurde jeweils anhand einer videografierten Gesprächssequenz des Falls ein gemeinsames Verständnis der Kategorien hinsichtlich des beobachteten Gesprächsverhaltens etabliert. Diese Gesprächssequenz war nicht Teil des analysierten Materials. Anschließend wurde durch das gemeinsame Kodieren dieser Sequenz das geteilte Verständnis der Kategorien gesichert und Ankerbeispiele wurden erstellt. Letztere wurden im Verlauf der Kodierung ergänzt. Anschließend kodierten der Autor und der Hilfsassistent unabhängig voneinander eine weitere Sequenz und berechneten die Intercoderreliabilität mit Cohens Kappa. Cohens Kappa wird häufig verwendet für die Angabe der Reliabilität, da dieser Wert auch zufällige Übereinstimmungen aus der Gesamtzahl der analysierten Einheiten in die Reliabilitätsberechnung berücksichtigt (Hennessy et al., 2020; Wirtz & Caspar, 2002).

Folgende Schritte zur Herstellung und Gewährleistung der Reliabilität sowie der Validität der Kategorien wurden durchgeführt:

1. Aufbau eines gemeinsamen Kategorienverständnisses anhand der Analyse eines Videos, das nicht Teil der ausgewerteten Samples des Einzelfalls war.
2. Individuelle Probekodierung einer Gesprächssequenz des Falls mit anschließender Berechnung von Cohens Kappa als Indikator für die Reliabilität.
3. Wenn der Kappa-Wert höher als 0.61 (Wirtz & Caspar, 2002, S. 56 ff.) ausfiel, wurde ein Drittel der Sinnbildungsgespräche des jeweiligen Falls von zwei Kodierern unabhängig voneinander kodiert und die Kappa-Werte jeder kodierten Gesprächssequenz berechnet. Wenn der Kappa-Wert der

Probekodierung den Wert von 0.61 nicht erreichte, wurden die Abweichungen besprochen und eine neue Sequenz für die unabhängige Kodierung ausgewählt.

4. Nach der Berechnung der Kappa-Werte wurden abweichende Kodierungen im Konsens rekodiert.
5. Die restlichen Sinnbildungsgespräche des Einzelfalls wurden vom Autor allein kodiert.

Tabelle 15 zeigt auf, wie viele Minuten von Klassengesprächen insgesamt kodiert wurden. Dieses Total beinhaltet alle oben aufgeführten Klassengespräche sowie alle zusätzlichen Klassengespräche der Datenerhebungen (t0, t1 und t2) jeder Lehrperson. Die zweite Spalte führt das Total der Klassengesprächsdauer der Reliabilitätskodierung auf und die letzte Spalte zeigt die Spannweite der berechneten Kappa-Werte pro Gesprächssequenz auf.

| Fall | Total kodierte Klassengesprächsdauer | Totale Klassengesprächsdauer Reliabilitätskodierung | Spannweite Intercooderreliabilität Cohens Kappa |
|---------------|--------------------------------------|---|---|
| Roland | 132 min 31 s | 48 min 12 s | 0.84–0.93 |
| Toni | 108 min 17 s | 50 min 53 s | 0.75–0.91 |
| Sandra | 120 min 20 s | 46 min 05 s | 0.72–0.84 |
| Fiona | 43 min 00 s | 43 min 00 s | 0.65–0.80 |

Tabelle 15: Übersicht Kodierung Lehrpersonenverhalten

Durch die unabhängige Kodierung mit einem Hilfsassistenten konnte die Konstruktvalidität des Kategoriensystems erhöht werden. Im Unterschied zu ähnlichen Kategoriensystemen konnte für die Kodierung nicht von einem gemeinsam geteilten theoretischen Grundverständnis zu Kategorien der Gesprächsanalyse ausgegangen werden (Hennessy et al., 2020). Durch die Schulung (rund 12 Stunden) und die nachweisliche Reliabilität eines Kappa-Mindestwerts von 0.61 als Basis für unabhängige Kodierungen wurde das Kategoriensystem validiert. Gemäß Wirtz und Caspar (2002) gelten Kappa-Werte von 0.61 bis 0.75 als gut, ab 0.76 oder höher als ausgezeichnet in Bezug auf die Datenart und für Gesprächsanalysen. Dies ist bedingt dadurch, dass die Funktion der Lehrpersonenäußerung sich nicht direkt aus der Form ableiten lässt (Hennessy et al., 2020) und die Lehrpersonenaussagen immer im Kontext der individuellen Voraussetzungen der Lehrperson und Schulklasse kodiert werden müssen.

10.5.2.3 Kodierung fachspezifischer Aspekte

Zur Erfassung fachspezifischer Aspekte wurde das Datenmaterial auf Klassengespräche des Typs „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ reduziert (vgl.

Tab. 14, S. 238). Dadurch soll eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit unter Berücksichtigung unterschiedlicher epistemischer Gesprächsfunktionen innerhalb der Fallentwicklung gewährleistet werden. Außerdem kann angenommen werden, dass die epistemische Funktion des Klassengesprächs die Art der Lehrpersonenimpulse und der Lernendenaussagen beeinflusst (Knudsen, 2020). Deshalb wurde das Datenmaterial für die adäquate Erfassung der Entwicklung auf den bereits erwähnten Gesprächstyp reduziert. Eine Übersicht der entsprechenden Klassengespräche je Lehrperson zeigt Tabelle 16. Alle grau hinterlegten sind jene Klassengespräche, die keine Sinnbildungsgespräche sind, jedoch im Rahmen der Datenerhebungen durchgeführt wurden (vgl. Abb. 10, S. 209). Daraus ergaben sich 18 Gesprächssequenzen für die Interventionslehrpersonen zur Beantwortung der Fragestellungen 2 c), 3 a) und b).

| Fall | Zeitpunkt | Sequenzlänge |
|-------------------|-----------------------------|--|
| Roland (N = 6) | t0 | 17 min 40 s |
| | C4 | 12 min 03 s |
| | C6 | 16 min 45 s |
| | C7 | 20 min 39 s |
| | t1 | 11 min 56 s (KG2) 10 min 40 s (KG4) |
| | t0 Keine Sinnbildung | 08 min 29 s |
| Toni (N = 7) | C1 | 11 min 37 s |
| | C3 | 06 min 48 s |
| | C7 | 12 min 45 s |
| | t1 | 11 min 12 s |
| | t2 | 08 min 14 s (KG1) 05 min 40 s (KG2) |
| | t1 Keine Sinnbildung | 26 min 06 s |
| Sandra (N = 7) | t0 | 15 min 09 s |
| | C2 | 10 min 15 s |
| | C4 | 13 min 15 s |
| | C6 | 16 min 28 s |
| | C7 | 08 min 41 s |
| | t1 Keine Sinnbildung | 26 min 06 s |
| | t2 | 16 min 26 s |

Tabelle 16: Übersicht der Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräche der Interventionslehrpersonen

a) Kodierung fachspezifischer Impulse der Lehrpersonen

Auf Basis des kodierten Lehrpersonenverhaltens aus Fragestellung 2 b) wurden die konvergenten und divergenten Impulse einer fachspezifischen Zusatzkodierung unterzogen (vgl. unten Tab. 17). Zu den Impulsen zählen konvergente Impulse und alle divergenten Handlungen der Lehrperson. Demgegenüber stehen regu-

lierende Handlungen sowie Bewertungen und Eigenleistungen der Lehrperson, zusammengefasst unter der Kategorie „konvergente Handlungen“, als nicht direkt an die Lernenden gerichtete Anregungen. Durch die fachdidaktische Zusatzkodierung werden explizit eingesetzte fachspezifische Impulse der Lehrpersonen erfasst. Die Kategorien wurden deduktiv erstellt (Havekes et al., 2017; Reisman, 2015; Reisman & Fogo, 2016) und induktiv mittels Ankerbeispielen präzisiert. Die Codes wurden deduktiv übergeordneten Kategorien zugeordnet, die funktional nach Wissensarten, Deutung, Urteilsbildung sowie Reflexion (Kapitel 3.3 und 3.4) unterteilt wurden. Die Kategorien „Strategiewissen“ und „Deutungsmuster“ wurden ergänzt mit Beschreibungen der Kategorien aus Smith et al. (2019) zur Messung kognitiver Prozesse von *historical thinking*, welche die Autoren anhand von schriftlichen Testaufgaben herausgearbeitet haben. Ähnliche Kategorien erstellten van Boxtel und van Drie (2012, S. 121) für Klassengespräche.

| Kategorie | Codes | Beschreibung | Indikatoren/Beispiele |
|------------------------------|---|--|---|
| Begriffe & Fakten | Korrektheit von Ereignisgeschichte einfordern | Lehrperson fordert die Lernenden explizit auf, Zeit, Ort, Personen, Geschehnisse in Zusammenhang mit einem hist. Ereignis zu benennen (Periodisierung) oder politische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Aspekte der Zeit zu benennen. | „Wann war das?“ (Toni, C1) „Wo sind wir?“ (Sandra, C2) „Was ist typisch für diese Zeit?“ |
| | Begriffsverwendung explizit klären | Lehrperson fordert explizit die Verwendung oder Präzisierung von Fachbegriffen ein (z. B. Quelle statt Text ...). | „Wie sagt man dem in der Geschichte?“ (Toni, t0) „Was heißt Streik?“ (Roland, C1) „Was versteht man unter Rohstoffen?“ (Sandra, C1) |

| Kategorie | Codes | Beschreibung | Indikatoren/Beispiele |
|-----------|---|--|--|
| Strategie | Zu Fragen, Vermutungen oder Hypothesen auffordern | Lehrperson fordert Lernende auf, Fragen zu formulieren oder erste Meinungen oder Vermutungen zu äußern. | „Was könnten die Arbeiter tun, um ihre Situation zu verbessern?“ (Roland, C1) „Welche Fragen kommen da bei euch auf?“ (Toni, C1) „Wie kommt das bei euch an?“ (Toni, C6) |
| | Bezug zu Dokumenten einfordern | Lehrperson fordert Lernende explizit auf, Bezug zu nehmen auf Dokumente (z. B. Quellen oder Darstellungen) der Lektion. | „Was habt ihr aus dem Text herausgelesen?“ (Toni, t0) „Wo steht das? Woher hast du das?“ (Sandra, C4) |
| | Expliziten Einsatz von Analysestrategien einfordern | Lehrperson fordert Lernende explizit auf, Analysestrategien einzusetzen. Kontextualisieren meint hier die Verknüpfung der Informationen aus einem Gegenstand mit Aspekten eines bestimmten Zeitraums. | „Was denken diese Männer damals über Frauen?“ (Roland, t0) „Was erfahren wir über sie?“ (Toni, C3) „Vergleicht mal den Text 1917 mit 2017.“ (Sandra, t0) „Wie glaubwürdig ist Leutwein?“ (Sandra, C3) |
| Deutung | Explizite Aufforderung zur <i>Deutung der Vergangenheit durch Strukturierung der Informationen entlang von Deutungsmustern</i> | Lehrperson fordert die Lernenden explizit dazu auf, entlang von Deutungsmustern zu arbeiten. <i>Deutungsmuster:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ursachen – Wirkungen • Entwicklungen als Wandel – Kontinuität • Perspektivenübernahme • Impulse zur Einschätzung der Bedeutung, Brauchbarkeit und Unterschiede von Quellen und Darstellungen | „Wie hat sich das entwickelt?“ (Roland, t0) „Welche Gründe gibt es?“ (Toni, C3) „Welche Folgen hatte das für die Hereros?“ (Sandra, C4) |

| Kategorie | Codes | Beschreibung | Indikatoren/Beispiele |
|-----------|---|---|--|
| Urteil | Zu Urteilsbildung auffordern | Lehrperson fordert die Lernenden durch evaluative Frage auf, eine Position einzunehmen. | „War Cecil Rhodes ein Rassist?“ (Toni, C3) „Gibt es positive und negative Folgen des Imperialismus?“ (Roland, C6) |
| Reflexion | Aufforderung zur Reflexion der Gegenwart durch Geschichte | Lehrperson fordert die Lernenden explizit dazu auf, sich zu äußern, welche Bedeutung das hist. Ereignis für ihre Lebenswelt hat zum Zweck der Orientierung. Alterität Gegenwart –Vergangenheit | „Wie sieht das heute aus im Vergleich?“ (Roland, t1) |

Tabelle 17: Kategoriensystem zur Kodierung fachspezifischer Lehrpersonenimpulse

Die fachspezifische Zusatzkodierung der Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen wurde vom Autor allein durchgeführt.

b) Kodierung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenaussagen

Außer dem allgemeinen und fachspezifischen Gesprächsleitungsverhalten der Lehrpersonen wurde für den Typus „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ auch das fachlich-argumentative Verhalten der Lernenden erfasst. Jeder Turn der Lernenden wird als *Aussage* hinsichtlich der Beantwortung einer Leitfrage betrachtet und kann als narrativer Strang bezeichnet werden (van Drie & van de Ven, 2017). Im Sinne plausibler Aussagen geht es darum zu erfassen, inwiefern die Lernenden ihre Aussagen begründen und woher sie ihre Evidenz beziehen. Zunächst gelten alle Aussagen im Geschichtsunterricht als Behauptungen (Chapman, 2016; Megill, 2007). Damit diese Behauptungen fachlich plausibel sind, müssen sie a) aus Dokumenten abgeleitet werden, b) auf die entsprechenden Dokumente verweisen und c) begründet werden. Durch den Bezug auf einen Informationsträger (Text, Bild etc.) werden Aussagen in ihrem Wirklichkeitsgehalt und in ihrer Brauchbarkeit zur Auseinandersetzung mit einer Leitfrage oder Problemstellung überprüfbar (Bürgler et al., 2016; Chapman, 2016; van Drie & van Boxtel, 2008). Außerdem liefert die Kodierung (vgl. Tab. 18) auch Hinweise darauf, welche Informationen sich die Lernenden bedienen. Im Sinne Binnenkades (2015) können dadurch *discursive nodes* als nachverfolgbare Dokumentbezüge sichtbar gemacht werden.

a) Begründung

| Code | Beschreibung | Beispiele |
|-----------------|--|--|
| Begründung | Schülerin oder Schüler begründet Aussage. Dazu gehören auch Gegenpositionen, die über das Äußern eines Widerspruchs hinausgehen. Signalwörter kodieren als Kernelement von begründeten Folgerungen, Deutungen und Sinnbildungen (Pontecorvo & Girardet, 1993; van Drie & van Boxtel, 2008). <i>Mögliche Signalwörter:</i> „weil“, „deswegen“, „wegen“, „da“ ... → <i>Wichtig:</i> In Gesprächen kann das Signalwort auch impliziert werden (d. h., Signalwörter kommen so nicht explizit vor, vgl. Gronostay, 2019, S. 43 ff.) | S: „Frauenstimmrecht wählen. Sie wollten nicht, dass Frauen Stimmrechte haben und deswegen wollten sie sie schlecht machen.“ (Roland, t0) S: „Also das kann natürlich sein. Aber zum Beispiel jetzt in dem Text von dem Schwarzen kommt nichts vor, dass sie Waffen oder so etwas dabei hatten.“ (Sandra, C2) |
| Ohne Begründung | Lernendenaussage beinhaltet keine Begründung. | |

b) Bezug zu Evidenz (vgl. Boyd, 2016 S. 381 f.)

| | | |
|-------------------|---|---|
| Evidenzbezug | Lernende(-r) nimmt explizit Bezug auf ein Dokument. Lernendenaussage enthält Informationen basierend auf Dokument der Lektion. Als <i>Dokumentbezug</i> , wenn Lernende über die Aussagekraft von Dokumenten bezüglich Medialität sprechen. Schülerin oder Schüler weist unaufgefordert nach, dass Informationen aus Dokumenten oder Vorlektionen stammen. | S: „Die Frauen werden sehr hässlich dargestellt.“ (Roland, t0) S: „Bei uns im Text steht ...“ (Sandra, C2) S: „Das steht in Artikel 13.“ (Toni, t0) S: „(...) aber im Film sieht man halt auch noch die Bilder, die man sich vielleicht nicht so vorstellen würde.“ (Toni, t2) |
| Kein Evidenzbezug | Aussage des Schülers oder der Schülerin beinhaltet <i>keine</i> Informationen aus einem Dokument der Lektion oder expliziten Rückbezug zur Vorlektion(-en). | |

c) Restkategorie

| | | |
|------|--|---|
| Rest | <i>Sammelkategorie</i> aus: <ul style="list-style-type: none"> • Lernende quittieren eine Rückfrage mit Kurzantwort ohne weitere Ausführungen • Lernende machen eine regulierende Aussage • Zwischenbemerkungen • Unvollständige Aussagen • Verständnisfragen der Lernenden | LP: „Also du denkst, heute ist das so? Dass beide Elternteile arbeiten müssen.“ S: „Ja, eigentlich schon, ja.“ (Roland, t0) LP: „Hast du das gemeint?“ S: „Ja.“ (Roland, C1) S: „Ich wollte zu etwas anderem was sagen.“ (Toni, C1) |
|------|--|---|

Tabelle 18: Kategorien zur Kodierung fachlich-argumentativen Lernendenverhaltens

Aus diesen drei Kategorien ergab sich bei der Auswertung der Ergebnisse eine vierte Kategorie „Behauptungen“. Behauptungen umfassen alle inhaltlichen Aussagen ohne nachweislichen Dokumentbezug und ohne Begründung, die jedoch nicht zur Restkategorie zugeordnet werden konnten.

Die turnweise Kodierung wurde von zwei Kodierern, einer Hilfsassistentin ohne Projektbezug⁹ und dem Autor durchgeführt. Zur Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses wurde anhand eines kurzen Gesprächsausschnitts und der Sichtung des Unterrichtsmaterials eine Probekodierung vorgenommen. Diese wurde im Anschluss gemeinsam besprochen und die Kategorien wurden mittels Ankerbeispielen ergänzt. Anschließend wurde eine erste voneinander unabhängig vorgenommene Kodierung anhand einer Gesprächssequenz eines „Konfrontationsgesprächs“ von Roland aus Coachingzyklus 3 durchgeführt. Bei Unklarheit wurden die Codes der Lernenden ins Verhältnis gesetzt mit den Codes der Lehrperson. Dabei wurde berücksichtigt, auf welchen Zugzwang die Lernenden reagierten (Heller & Morek, 2015). Auf Anhieb wurde ein Cohens Kappa von 0.80 erreicht. Anschließend wurden analog zum Vorgehen der Lehrpersonenkodierung für jeden Fall separate Kappa-Werte berechnet. Insgesamt wurden sechs der 16 Gesprächssequenzen von zwei Kodierern zur Gewährleistung der Reliabilität kodiert (vgl. Tab. 19). Abweichungen wurden nach der Berechnung des Kappa-Werts im Konsens rekodiert. Die restlichen Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche (N = 10) wurden vom Autor allein kodiert.

| Fall | Zeitpunkt (Dauer) | Cohens Kappa |
|--------|-------------------|--------------|
| Roland | C7 (20 min 39 s) | 0.89 |
| | t1 (11 min 56 s) | 0.86 |
| Toni | C3 (06 min 48 s) | 0.91 |
| | t2 (08 min 14 s) | 0.90 |
| Sandra | C6 (16 min 28 s) | 0.79 |
| | C7 (08 min 41 s) | 0.92 |

Tabelle 19: Reliabilitätskodierung argumentativer Lernendenaussagen

Aus den Kodierungen ergaben sich besonders auffällige Gesprächssequenzen, die dialogische Gesprächsmuster der Lehrperson aufweisen.

9 An dieser Stelle herzlichen Dank an Michèle Scheuber.

10.5.3 Analyse ausgewählter Geschichtslektionen mit *good practice*-Klassengesprächen auf Basis fokussierter ethnografischer Beschreibungen

Für die Auswahl der *good practice*-Gesprächssequenzen wurde aufgrund der Kodierungen des allgemeinen Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen von einer Annahme eines idealtypischen dialogischen Musters des Lehrpersonenverhaltens ausgegangen. Dieses dialogische Muster besteht aus der Verteilung der Sprechzeitanteile sowie dem Anteil an divergenten Handlungen der Lehrpersonen im Klassengespräch.

Eine zentrale Bedingung für dialogische Klassengespräche stellt die kollektive Teilhabe und Teilnahme am Gespräch dar. Damit von Dialogizität gesprochen werden kann, sollten auch die Sprechzeitanteile auf eine Wissensbildungsgemeinschaft hinweisen. Ein dialogisches Klassengespräch soll zwar von der Lehrperson geleitet werden, aber die Lernenden sollen über die Inhalte mitbestimmen und Raum für ihre Überlegungen bekommen (vgl. Kapitel 5.2.2). Ein Indikator für ein lehrpersonenzentriertes Gespräch ist der höhere Sprechzeitanteil der Lehrperson im Vergleich mit den Lernenden. Deshalb sollten die Anteile mindestens gleich hoch ausfallen (Hennessy et al., 2020; Nystrand et al., 2003). Auch wenn hohe Sprechzeitanteile für die Lernenden festgestellt werden können, bleibt die Frage zu klären, inwiefern die Lehrperson das Gespräch zu einem gemeinsamen fachlichen Ziel anleitet. Dazu setzt die Lehrperson entsprechende divergente Impulse ein, um einen Sachverhalt kumulativ zu erarbeiten und zu diskutieren. Durch die inhaltsanalytische Kodierung aller Lehrpersonenäußerungen wird die Struktur der Gesprächshandlungen der Lehrperson sichtbar. Die Ergebnisse der Analysen von Kapitel 10.5.2.2 wurden herangezogen für die Auswahl der entsprechenden Lektionen.

Wie lässt sich ein dialogisches Gesprächsverhaltensmuster der Lehrperson anhand der Kodierung der vorliegenden Arbeit definieren?

Mit Bezug auf ein konvergentes Lehrpersonenmuster zeichnet sich ein kurzschrittiges I-R-E-Gespräch im extremsten Fall durch 100% konvergente Handlungen oder im moderatsten Fall durch 50% divergente Handlungen und 50% konvergente Folgehandlungen in Form von Evaluationen als Abschluss einer I-R-E-Sequenz aus. Daraus lässt sich ableiten, dass für ein dialogisches Gesprächsverhalten der beobachtbare Anteil an divergenten Handlungen zumindest höher ausfallen sollte als der Anteil konvergenter Handlungen. Dies auch deshalb, weil auf divergente Eröffnungen mögliche konvergente Folgehandlungen der Lehrperson als Reaktion auf die Lernendenaussagen folgen können. Dies entspräche trotz divergenter Eröffnung einem kurzschritt-

tigen Gesprächsmuster (Hennessy et al., 2020; Mehan & Cazden, 2015; Wells, 1993).

Von einer dialogischen Gesprächsführung durch die Lehrpersonen kann dann ausgegangen werden, wenn die Anzahl divergenter Lehrpersonenhandlungen höher ausfällt als die der konvergenten Handlungen (vgl. Kapitel 4.5). Divergente Impulse entsprechen den *talk moves* gemäß den drei Dimensionen von *Accountable Talk*. Außerdem kann als Folgehandlung auf eine Schüleräußerung von der Lehrperson auch eine Rederechtserteilung eingesetzt werden. Diese stellt einen Indikator für eine aktive Teilhabe der Lernenden dar. Insbesondere im zweiten Teil des Doppelpaars (R-E/F) sollte eine Veränderung Richtung Dialogizität feststellbar sein (Lefstein & Snell, 2014; Michaels & O'Connor, 2015; Wells & Arauz, 2006). Dies zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson mehrheitlich, also 50% oder mehr, an die Aussagen der Lernenden anknüpft (divergente Impulse) oder andere Lernende ins Gespräch miteinbezieht (Rederechtserteilungen).

Als Auswahlkriterium für *good practice*-Sinnbildungsgespräche wurde ein idealer Mindestanteil von 61% bestehend aus divergenten Handlungen und Rederechtserteilungen angenommen. Bei einem solchen Anteil kann von einem *dialogischen Gesprächsverhalten der Lehrperson* ausgegangen werden. Bei einem dialogischen Gesprächsmuster ist aufgrund der Ergebnisse der Fragestellungen 2 a) und b) bereits ein merklicher Unterschied in der Gesprächsleitung im Vergleich mit t0 feststellbar.

Zusammenfassend mussten die Klassengespräche für eine fokussierte Beschreibung der Einzel- oder Doppellektion folgende Merkmale aufweisen:

- Anteile divergenter Handlungen und Rederechtserteilungen mindestens 61% aller Handlungen der Lehrperson;
- Sprechzeitanteile der Lernenden mindestens gleich oder höher als diejenigen der Lehrperson.

Aus den Ergebnissen der Kodierungen konnten die zehn Gesprächssequenzen isoliert werden, die einerseits starke Hinweise auf eine dialogische Gesprächsleitung der Lehrperson enthalten und andererseits hochwertige Lernendenaussagen andeuten. Diese zehn *good practice*-Gesprächssequenzen waren Teil von neun Einzel- oder Doppellektionen, die zur Beantwortung der vierten Fragestellung analysiert wurden. Nach Lehrpersonen aufgeteilt werden folgende *neun* Lektionen im Anschluss an die Ergebnisse der Kodierungen ausführlich beschrieben:

- Roland (EG1): Coachinglektion sechs (C6) und Ausgangsdatenerhebung (t1),
- Toni (EG2): Coachinglektionen eins (C1), drei (C3) und verzögerter Nachtest (t2),

- Sandra (EG2): Coachinglektionen zwei (C2), vier (C4), sechs (C6) und sieben (C7).

Die aufgeführten Lektionen wurden anschließend zur Beantwortung der Fragestellung 4 zunächst anhand einer fokussierten ethnografischen Beschreibung dargestellt.

10.5.3.1 Beschreibung ausgewählter Lektionen und Klassengespräche

Aufgrund der kleinen Stichprobe können besonders hochwertige Gesprächssequenzen bestimmt und die entsprechenden Lektionen mittels ethnografischer Methoden detailliert beschrieben werden (Angele, 2015; Breidenstein, 2012; Heinzel, 2010). Das Ziel dieses Vorgehens ist es, anhand von Gesprächen mit Indikatoren für dialogische Gesprächsleitung herauszuarbeiten, welche Bedingungen qualitätvollen Geschichtsunterrichts geschaffen werden können, damit fachlich gehaltvolle und dialogische Klassengespräche im Geschichtsunterricht ermöglicht werden. Auf die zentrale Bedeutung des Unterrichtsdiskurses für das historische Verstehen wurde bereits hingewiesen (Kapitel 5.1). Die von den Lehrpersonen angebotenen Lerngelegenheiten, die zur Gesprächsvorbereitung eingesetzt wurden, gilt es mit beobachteten Lernaktivitäten in Verbindung zu setzen und den Bezug zur inhaltlichen Qualität der Klassengespräche herzustellen. Dazu werden einerseits Merkmale der Lektionsgestaltung beschrieben sowie die inhaltlichen Verläufe der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche mittels Flussdiagrammen und Transkripten dargestellt.

a) Beschreibung der Lektionsgestaltung

Zur Darstellung der Gesamtlektionen sowie der Einbettung des Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächs wird zunächst der Inhalt der Lektion kontextualisiert. Anschließend wurde der Lektionsverlauf entlang der Auftragserteilungen der Lehrperson rekonstruiert. Die Auftragserteilung wurde wortwörtlich von schriftlich formulierten Aufgabenblättern übernommen oder gemäß der Auftragserteilung in der Lektion transkribiert. Jeder Wechsel der Sozialform wurde als neue Unterrichtsphase betrachtet. Als Sozialformen wurden Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit von Klassengesprächen unterschieden (Hodel & Waldis, 2007). Die Phasen wurden jeweils bezüglich der inhaltsbezogenen Aktivitäten einer entsprechenden epistemischen Funktion des Lernzyklus historischen Denkens (Kapitel 4.3) zugeordnet. Des Weiteren wurden die in der Lektion eingesetzten Dokumente erfasst. Deren Gattung oder Medialität wurde erfasst und, wenn möglich, die Autorin oder der Autor sowie die Datierung der Dokumente aufgeführt. Der Inhalt der Dokumente wurde stichwortartig beschrieben

und die bedeutsamsten Informationen wurden aufgelistet. Durch diese Schritte der beschreibenden Verschriftlichung wird die notwendige Distanz zur objektiven Analyse der Lektionen geschaffen und mögliche Muster können herausgearbeitet werden (Breidenstein, 2012).

An die Unterrichtsbeschreibung knüpft die Darstellung des Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächs an. Alle Beteiligten werden dabei als kompetente Handelnde einer Unterrichtskultur verstanden. Durch ihre Sprechhandlungen lässt sich ihr Wissen und der gemeinsame Verständnisaufbau in von den Lehrpersonen dialogisch geleiteten Klassengesprächen rekonstruieren (Heinzel, 2010; Mehan, 1979). Zur Veranschaulichung besonders exemplarischer Gesprächssequenzen werden in der vorliegenden Arbeit Transkripte verwendet. Dadurch können jedoch die Gespräche in ihrer Gesamtheit nicht rekonstruiert werden.

b) Erfassung des Gesprächsverhaltens aller Beteiligten mittels Flussdiagrammen

Eine Möglichkeit, die Interaktivität und den inhaltlichen Verlauf von Klassengesprächen aufzuzeigen, bieten Flussdiagramme. Schoenfeld (2002) untersuchte mittels Flussdiagrammen als Chronologie der Sprechhandlungen der Lehrperson, welche Entscheidungen jeweils für den dritten Schritt im Doppelpaar des I-R-E/F-Schemas getroffen wurden. Dabei knüpfte Schoenfeld (2002) an Mehans (1979) Arbeit an und versuchte in Klassengesprächen mit hoher Interaktivität Lehrpersonenhandlungen anhand eines Flussdiagramms mittels vier möglicher Entscheidungen zu erfassen. Durch die in dieser Arbeit vorgenommene inhaltsanalytische Kodierung des Gesprächsverhaltens der Lehrperson (Kapitel 10.5.2.2) lässt sich der Gesprächsverlauf mittels Flussdiagrammen noch detaillierter darstellen als bei Schoenfeld. Der Fokus der Beschreibung liegt auf dem inhaltlichen Verlauf, weswegen regulierende Handlungen als nicht inhaltsbezogene Handlungen nicht in der nummerierten Chronologie der Flussdiagramme erscheinen. Die Analyse findet auf der Ebene von Gesprächssequenzen statt.

Zu Beginn jeder Gesprächssequenz steht die Initiation (I), welche als „Eröffnung“ oder „erweiternde Anschlussfrage“ kodiert wurde (vgl. Anhang C, S. 544). Die *erste Entscheidung* der Lehrperson nach Schoenfeld (2002) betrifft die Überlegung, ob die Reaktion (R) des Schülers oder der Schülerin überhaupt eine Antwort auf die (I) ist. Wenn ja, bedingt dies eine *zweite Entscheidung*, ob Klärungsbedarf besteht. Stehen keine Klärungsbedürfnisse an, dann gilt es als *dritte Entscheidung* gemäß Schoenfeld allfällige notwendige Impulse zur inhaltlichen Erweiterung einzusetzen oder den Inhalt in einen anderen Kontext zu

transferieren. Darauf folgt die *vierte und letzte Entscheidung*, ob damit das Gespräch endet oder weitere Initiationen zu neuen Gesprächssequenzen erfolgen. Durch dieses Vorgehen können Gesprächsstrukturen, die vom I-R-E-Schema abweichen, herausgearbeitet werden. Schoenfelds Diagramme zeigen zwar auf, wie sich ein interaktiveres Lehrpersonenhandeln nachweisen lässt, jedoch nicht, wie sich Aussagen der Lernenden aufeinander oder auf Handlungen der Lehrpersonen beziehen.

Das Vorgehen der vorliegenden Arbeit wird nun in Anlehnung an Schoenfeld (2002) skizziert und um die Lernendenaussagen erweitert. Jeder Gesprächshandlung wird ein Symbol zugeordnet. Mittels Pfeilen werden der Gesprächsfluss sowie transaktive Bezugnahmen dargestellt. Das Verlaufsdiagramm (nachfolgende Abb. 13) beginnt mit einer *Initiation (I – Rechteck)* der Lehrperson, welche bereits durch die turnweise Kodierung markiert und zusätzlich nummeriert wurde. Darauf folgt senkrecht darunter eine *Reaktion (R – Ellipse)* einer Schülerin oder eines Schülers, welche mittels ihrer ID-Nummer zugeordnet und mittels Ellipse symbolisiert wird. Alle Reaktionen unterhalb der Initiierung sind Äußerungen, die sich direkt auf die Initiierung beziehen oder an eine Aussage in dieser Hauptachse anknüpfen. Auf jede Reaktion kann entweder eine konvergente bzw. divergente Folgehandlung der Lehrperson oder eine Lernendenaussage folgen. Divergente Folgehandlungen (*dF*) der Lehrperson werden mittels Trapez markiert. Mit einem horizontalen Pfeil in Richtung der zweiten Spalte wird dargestellt, dass es sich um eine klärende, inhaltlich ergänzende oder zur Wiederholung auffordernde Folgeandlung handelt, z. B. Turns 2 zu 3 zu 4. Analog zu Schoenfelds (2002) zweiter Entscheidung geht dieser Handlung eine Einschätzung zu einem Klärungsbedürfnis durch die Lehrperson voraus. Darauf folgt eine daran anschließende Reaktion der Lernenden. Schließt an eine Reaktion eine konvergente Folgehandlung (*kF – Dreieck*) der Lehrperson an, dann gilt ein Strang als beendet. Konvergente Handlungen der Lehrperson können, je nach Funktion, auch als Ende der gesamten Sequenz betrachtet werden, da danach eine neue Initiierung folgt oder gemäß der Definition eines *dialogic spells* von Nystrand et al. (2003, S. 149 f.) keine Aussagen verknüpft werden.

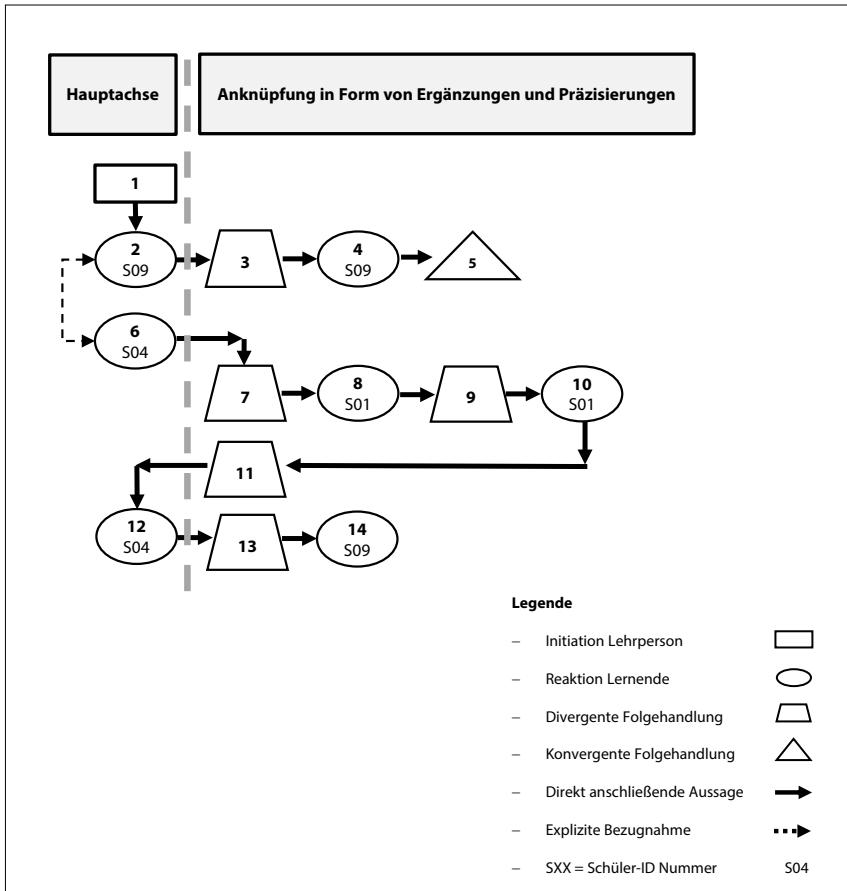


Abbildung 13: Beispiel Verlaufsdigramm von Roland t1, KG4

Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird an dieser Stelle das dazugehörige Transkript zum Verlaufsdigramm (Abb. 13) eingefügt. Die Nummerierung der Turns entspricht dabei derjenigen des Verlaufsdigramms (1–14). Auf eine parallele Darstellung von Verlaufsdigramm und Transkript wird im Ergebnisteil verzichtet.

Transkript zum Verlaufsdiagramm Abbildung 13

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription |
|------|--------|------|---|
| 1 | I | LP | Jetzt haben wir da noch andere Bevölkerungsgruppen, vorher hatten wir vor allem Schwarze, Weiße, es gibt aber noch andere Bevölkerungsgruppen, andere Minderheiten, ähm Sinti, Roma, Homosexuelle, wie ist das eigentlich bei uns in der Schweiz? Sind bei uns alle gleich oder sind manche gleicher? (4) S09? |
| 2 | R | S09 | Ähm zum Beispiel, dass die Frauen wo Islamisten sind, dass sie ein Kopftuch tragen müssen. Und manche Schweizer verstehen das nicht, warum sie es anhaben, sie- sie sagen, wi- wir sind hier ja in der Schweiz, die können dann mal das Kopftuch ab tragen. |
| 3 | dF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Und du sagst, diejenigen, die kein Kopft- kein Kopftuch tragen, sind etwas gleicher. |
| 4 | R | S09 | Also – also sie sind schon gleich, aber weil man Frauen – oder [nicht] – also die Menschheit fragt sich halt nur, w- warum tragen sie noch ein Topfkuch wenn – ähm ein Kopftuch (<i>lacht</i>) obwohl sie in der Schweiz sind. |
| 5 | kF | LP | Ja, ok. S04? |
| 6 | R | S04 | Also nach außen ist die Schweiz eigentlich sozusagen wie tolerant, also sie ist ja immer so, ja, die Schweiz nimmt ja immer viele Flüchtlinge auf und kümmert sich um die, aber eigentlich sozusagen in ihrem Land inneren werden halt eigentlich sozusagen die Migranten und so immer noch, ja, nicht kr- stark unterdrückt, aber benachteiligt. |
| 7 | dF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). (4) S01, was sagst du zu dem, was S04 sagt? |
| 8 | R | S01 | Ja. |
| 9 | dF | LP | Hast du das mitbekommen? |
| 10 | R | S01 | Irgendwie nicht ganz, weil ich habe immer ein wenig selbst dran herum studiert. |
| 11 | dF | LP | Ah, gut. Das ist schon gut. S04, kannst du's trotzdem noch einmal sagen? |
| 12 | R | S04 | Also, einfach dass ähm Einwanderer und Migranten einfach sozusagen benachteiligt würden. |
| 13 | dF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Ist das so in der Schweiz? |
| 14 | | S09 | Ja. (...) |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Knüpfen die Lernenden selbst präzisierend oder weiterausführend an das Votum der vorausgehenden Aussage an, dann wird die Reaktion der Lernenden (Ellipse) mit einem *horizontalen Pfeil* an der vorhergehenden Reaktion angeknüpelt. Handelt es sich um eine erweiternde Aussage, dann wird mit einem *vertikalen Pfeil* unter Rückkehr auf die Hauptachse angeknüpelt. Erfolgt eine alleinstehende Aussage, die nicht in direkter Ergänzung oder inhaltlichem Zusammenhang mit der vorhergehenden Aussage steht, folgt die neue Ellipse ohne Verbindungspfeil *vertikal* auf der Hauptachse. Von den Lernenden explizit geäußerte Rückbezüge werden mittels gestrichelter Verbindungspfeile links des Flussdiagramms angezeigt. Fordert die Lehrperson aufgrund einer Reaktion zur Bezugnahme oder direkten Reaktion darauf auf, wird dies als Folgehandlung (Trapez) in die zweite Spalte gesetzt und der Pfeil umgeleitet (Beispiel dafür: Abb. 13, Turn 2 zu 3 zu 4). Dies zeigt an, dass die Lernenden nicht direkt anknüpfen, sondern der „Umweg“ über die Lehrperson genommen wird als Anzeichen aktiv geforderter Anknüpfung (Scott et al., 2011). Findet eine divergente Folgehandlung der Lehrperson analog zu Schoenfelds vierter Entscheidung *expansion or reframing* statt, dann wird dies als divergente Folgehandlung (Trapez) auf der Hauptachse dargestellt. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung des Hauptdiskurses. Das Flussdiagramm endet, wenn die Lehrperson einen neuen Diskussionsaspekt initiiert, eine konvergente Handlung (Dreieck) einsetzt oder das Gespräch als Gesamtes abgeschlossen wird.

Schoenfeld (2002) geht davon aus, dass Gespräche mit einem I-R-E-Muster sich durch fehlende „Umweg“ von der Hauptachse auszeichnen. Dies ist bedingt dadurch, dass es die Lehrperson weder für notwendig hält, an die Lernendenaussagen anknüpfende Klärungen oder Vertiefungen anzuregen, noch sich gemäß dem Urteil der Lehrperson weitere Diskussionsbedürfnisse aus der Lernendenaussage ergeben. Solche Gesprächssequenzen zeichnen sich durch ein geradliniges Flussdiagramm aus, das nach drei Handlungen auf der Hauptachse konvergent beendet wird. Das Flussdiagramm ergänzt die mikroanalytische Kodierung auf Ebene des Sprechzugs mit einer sequenziellen Gesprächsanalyse für die Erfassung der Interaktivität (Hennessy et al., 2020; Lefstein et al., 2015). Außerdem veranschaulichen die Diagramme auch den inhaltlichen Gesprächsverlauf, was die inhaltliche Beschreibung vereinfacht. Dies gilt insbesondere für diejenigen Gesprächssequenzen, die nicht vollständig mittels Transkriptionen dargestellt werden können. Damit die eingesetzten Transkripte und die Verlaufsdiagramme miteinander in Verbindung gebracht werden können, wurden die Turns aller Beteiligten durchgehend nummeriert (vgl. Abb. 13, S. 255). Die Nummerierung beginnt bei der Gesprächseröffnung und soll außerdem die

Chronologie des Klassengesprächs veranschaulichen. Zu den Verlaufsdiagrammen werden ergänzende inhaltliche Beschreibungen im Fließtext dargestellt.

Sowohl die Lektionsbeschreibung als auch die Beschreibung der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche anhand der Flussdiagramme und Transkripte werden anschließend hinsichtlich Qualitäten guten Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Fachgespräche analysiert.

10.5.3.2 Einschätzung der Unterrichtsqualität sowie der fachlichen und überfachlichen Qualität der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche hinsichtlich der Dialogizität

Im Anschluss an die Beschreibung der Lektion und des Sinnbildungsgesprächs wird die Lektion anhand von Merkmalen für qualitätvollen Geschichtsunterricht (vgl. Kapitel 4.6) und das Klassengespräch hinsichtlich Merkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht analysiert (vgl. Kapitel 5.4). Auf *Ebene der Lektionsinszenierung* wird untersucht, inwiefern

1. eine zentrale *Fragestellung oder ein Lektionsziel* für alle hör- bzw. sichtbar formuliert wurde. Daran lässt sich außerdem die Kohärenz der Lektion einschätzen, an der sich die Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten orientieren sollten als inhaltliche Kohärenz von Leitfrage, Aufgabenstellungen und Dokumenten (Kapitel 4);
2. *Lerngelegenheiten* für historisches Verstehen unter Berücksichtigung eines vollständigen Lernzyklus historischen Denkens angeboten werden. Die Lerngelegenheiten bestehen aus Frage- bzw. Aufgabenstellungen kombiniert mit entsprechenden Dokumenten in Bezug auf die epistemische Funktion der Lektionsphase. Dabei werden mehrere Dokumente analysiert und miteinander in Verbindung gebracht;
3. die Lernenden selbstständig aktiv Geschichte konstruieren müssen. Dazu üben sie den Einsatz fachspezifischer Strategien und strukturieren ihre Antworten entlang von Deutungsmustern zu eigenen Sinnbildungen. Die entsprechenden Lernaktivitäten stehen im Zusammenhang mit einer *Unterrichtsinszenierung*, die mittels Aufgabenstellungen, wechselnder Sozialformen oder mittels methodischer Lehr-Lern-Formen einen entsprechenden fachspezifischen Diskurs fördert (Kapitel 4).

Mit besonderem Fokus auf das Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch kann auch die Dialogizität der Gesprächssequenzen erfasst werden, indem anhand von Verlaufsdiagrammen und Transkriptausschnitten die Interaktivität des Verhaltens aller Beteiligten entlang der Gesprächschronologie beobachtbar wird. Dazu werden alle Klassengespräche der Lektion unter Berücksichtigung von

Merkmale dialogischer Klassengespräche quantitativ (Sprechzeitanteile, Lehrpersonenverhalten, Lernendenverhalten) und qualitativ (Ko-Konstruktivität und kumulativer Inhaltsaufbau seitens der Lernenden) ausgewertet.

Auf Basis von *Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche* im Geschichtsunterricht werden die beschriebenen Klassengespräche unter folgenden Gesichtspunkten diskutiert:

1. Dialogische Klassengespräche zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrperson die Lernenden als eigenständige Sinnbildende ernst nimmt. Historische Sachverhalte und Deutungen werden von allen Beteiligten im Sinne einer Wissensbildungsgemeinschaft ko-konstruiert und nicht von der Lehrperson vermittelt. Die Kodierung des Lehrpersonenverhaltens ist ein Element davon (Fragestellung 2), wobei noch die Perspektive der Lernenden fehlt.
2. Durch die gemeinsame Konstruktion plausibler narrativer Stränge sollten die Sinnbildungen oder Reflexionen argumentativ ausgehandelt werden. Eine argumentative Aushandlung, so die Annahme, erhöht die Plausibilität der narrativen Stränge. Hohe Anteile an begründeten Lernendenaussagen bedeuten aber noch nicht, dass eine argumentative Aushandlung stattgefunden hat (Fragestellung 3).
3. Die inhaltliche Basis bestehend aus den Dokumenten der Lektion oder aus Vorlektionen wird als Evidenz ins Gespräch miteingebracht. Darin äußert sich der Umgang der Lernenden mit Begriffen aus den Dokumenten. Außerdem können Hinweise zum Strategiewissen der einzelnen Beteiligten gewonnen werden. Ein hoher Anteil an Evidenzbezug ist noch nicht gleichbedeutend mit der Herausarbeitung der bedeutsamen Begriffe und Informationen bezüglich einer Fragestellung (Fragestellung 3).
4. Die argumentativen Aushandlungen folgen inhaltsstrukturierenden Deutungsmustern als fachspezifische Regeln zur Strukturierung der Sinnbildungen in Form von Urteilen, Folgerungen oder Deutungen, wie in Kapitel 4.2 ausgeführt. Das Vorkommen eines Evidenzbezugs und einer Begründung in einer Lernendenaussage lässt nicht die Folgerung zu, dass es sich um eine fachlich adäquate Aussage handelt. Es besteht jedoch eine hohe Wahrscheinlichkeit (Fragestellung 3).

Die detaillierten Qualitätsmerkmale werden in Kapitel 11.3.1.1 vor der ersten Analyse nochmals ausgeführt.

11. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen werden unterteilt in quantitative und qualitative Ergebnisse aufgeführt. In Kapitel 11.1 werden die Ergebnisse zu Effekten der Fortbildung auf die Lehrpersonen dargestellt. Zuerst werden die quantitativen Daten aus dem Lehrpersonenfragebogen zum Vergleich der Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen vor und nach der Intervention mittels deskriptiver Statistik verglichen (Fragestellung 1, Kapitel 11.1.1). Anschließend folgen die quantifizierten Ergebnisse der Kodierung zur Verteilung der Sprechanteile und des Gesprächsverhaltens der Geschichtslehrpersonen (Fragestellungen 2 a) und b), Kapitel 11.1.2 und 11.1.3). Dabei sollen die Entwicklungen jeweils anhand von Auswertungen aus dem Vor- und Nachtest bzw. verzögerten Nachtest sowie anhand eines Klassengesprächs pro Praxisphase dargestellt werden.

Anschließend wird das Datenmaterial reduziert auf Sinnbildungs- bzw. Reflexionsgespräche. Durch die Reduktion des Datenmaterials können die fachspezifischen Impulse der Lehrpersonen erfasst werden, die sich womöglich je nach epistemischer Funktion der Gesprächstypen unterscheiden (Fragestellung 2 c), Kapitel 11.2.1). Dies gilt ebenso für das fachlich-argumentative Lernenverhalten, welches dem Gesprächstyp entsprechend abgebildet wird (Fragestellung 3, Kapitel 11.2.2).

Auf der Basis der Kodierungen des Lehrpersonenverhaltens und der epistemischen Funktionen wird das Datenmaterial erneut reduziert auf die Klassengespräche, die ein dialogisches Gesprächsmuster der Lehrperson und eine höhere Sprechzeit der Lernenden als die der Lehrperson aufweisen. In Kapitel 11.3 werden diese *good practice*-Klassengespräche ebenso einer fokussierten Beschreibung unterzogen wie die dazugehörigen Lektionen. Deshalb wird für die Darstellung der *good practice*-Klassengespräche das gesamte Lektionsdesign detailliert beschrieben (Fragestellung 4). Diese Beschreibungen der Lektionen werden schließlich analysiert bezüglich Qualität dialogischer Klassengespräche sowie Merkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts (Kapitel 11.3). In Kapitel 11.3.4 werden die zentralen Erkenntnisse der ausführlichen Analysen von Kapitel 11.3 zusammengefasst.

11.1 Entwicklung der Geschichtslehrpersonen

11.1.1 Überzeugungen der Lehrpersonen

Welche Haltungen nehmen die Lehrpersonen ein gegenüber den Prinzipien des Fachs Geschichte und welche fachdidaktischen Überzeugungen äußern sie zum

Lehren sowie Lernen im Unterrichtsfach? Zur Beantwortung der ersten Fragestellung zur Veränderung der Überzeugungen der Lehrpersonen werden die Fragebogendaten t0 und t1 der reflexiv geäußerten Überzeugungen der drei Geschichtslehrpersonen verglichen. Bei den Fragebogenitems handelt es sich um Fragen an die Lehrpersonen zur Erfassung ihrer epistemologischen Überzeugungen zum Fach Geschichte und ihrer lehr-lern-theoretischen Überzeugungen zum Geschichtsunterricht (vgl. Kapitel 10.4.3). Die Erfassung der Positionen dient der Profilbildung der Lehrpersonen und lässt sich möglicherweise in Verbindung bringen mit ihrem gezeigten Verhalten im Unterricht sowie in den Klassengesprächen.

Die Antworten der Lehrpersonen wurden anhand einer 4-Punkte-Likert-Skala von 1 „stimmt nicht“ bis 4 „stimmt genau“ erfasst. Gemäß Nitsche (2019, S. 193), der die drei Skalen validiert hat, entspricht bereits der Wert der Skalenmitte 2.5 bedingt durch die Intervallskalierung einer geringfügig zustimmenden Haltung. Zunächst werden die Ergebnisse der *epistemologischen* Überzeugungen der Lehrpersonen in Tabelle 20 veranschaulicht. Veränderungen zwischen t0 und t1, die im Mittelwert M größer als 0.5 ausfallen, wurden in der Tabelle zusätzlich dunkelgrau hinterlegt.

| Position | Lehrperson | M | | min | | max | |
|--|------------|------|------|-----|----|-----|----|
| | | t0 | t1 | t0 | t1 | t0 | t1 |
| Positivistisch (4 Items) | Roland | 2 | 1.3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | Toni | 2.67 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| | Sandra | 2.33 | 2.33 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Skeptizistisch (4 Items) | Roland | 2 | 2.25 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Toni | 2 | 2.25 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| | Sandra | 2 | 2.25 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| Narrativ-konstruktivistisch (4 Items) | Roland | 3.25 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Toni | 3.5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| | Sandra | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

Tabelle 20: Epistemologische Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen

M = Mittelwert; min = Tiefstwert; max = Maximalwert

Alle Lehrpersonen weisen die größte Zustimmung sowohl bei t0 als auch bei t1 bei den narrativ-konstruktivistischen Überzeugungen auf. Es ist die einzige Position bei t1, der alle zustimmen. Die einzige Haltungsänderung von Zustimmung zu Ablehnung weist Toni bezüglich positivistischer Überzeugungen auf. Leichte Veränderungen innerhalb bestimmter Positionen lassen sich bei allen Lehrpersonen nachweisen. Auf die weiteren Veränderungen der einzelnen Lehrpersonen soll nun kurz eingegangen werden.

Roland weist bei t1 eine deutlicher ablehnende Haltung gegenüber einem positivistischen Geschichtsverständnis auf. Insbesondere die Aussage, dass der Hauptzweck der Geschichte ist, zu zeigen, wie es wirklich war, lehnt er bei t1 strikt ab. Dasselbe gilt für die Position, dass Geschichte grundsätzlich neutral und objektiv sei. Außerdem verändern sich seine Überzeugungen zu einer deutlich ausgeprägteren narrativ-konstruktivistischen Haltung. Wie die Tiefst- bzw. Maximalwerte aufzeigen, stimmt er mit allen Aussagen überein.

Ähnlich wie Roland äußert auch Toni eine veränderte Haltung zu einem positivistischen Geschichtsverständnis. Tonis Ergebnisse zeigen auf, dass sich hier ein Haltungswechsel von einer leichten Zustimmung zu einer eher ablehnenden Überzeugungsausprägung vollzogen hat. Dies hängt damit zusammen, dass er die Aussage, Geschichte sei ein wirkliches Abbild der Vergangenheit, ebenso ablehnt wie deren Zweck als Abbildung einer wahren Vergangenheit. Tonis zunächst stark ausgeprägte narrativistisch-konstruktivistische Position nimmt von t0 zu t1 etwas ab, sodass er nur noch eine eher zustimmende Haltung einnimmt. Im Vergleich mit Roland und Toni bleiben Sandras Überzeugungen von t0 zu t1 konstant. Sie nimmt eine eher zustimmende Haltung gegenüber der narrativ-konstruktivistischen Position ein. Gleichzeitig weist sie eine eher ablehnende Position zu skeptizistischen und positivistischen Überzeugungen auf.

Welche fachdidaktischen Überzeugungen äußern die drei Lehrpersonen?

Tabelle 21 zeigt analog zu den epistemologischen Überzeugungen die Ausprägung der fachdidaktischen Überzeugungen der drei Lehrpersonen bei t0 und t1. Veränderungen zwischen t0 und t1, die im Mittelwert M größer als 0.5 ausfallen, wurden in der Tabelle zusätzlich dunkelgrau hinterlegt. Wiederum entspricht der Mittelwert 2.5 einer eher zustimmenden Haltung gemäß Nitsche (2019).

| Position | Lehrperson | M | | min | | max | |
|---|------------|------|------|-----|----|-----|----|
| | | t0 | t1 | t0 | t1 | t0 | t1 |
| Transmissiv (6 Items) | Roland | 1.83 | 2.17 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Toni | 2 | 2.67 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Sandra | 2.67 | 2.83 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Individuell-konstruktivistisch (5 Items) | Roland | 3.8 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Toni | 3.6 | 3.8 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | Sandra | 2.8 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| Sozial-konstruktivistisch (7 Items) | Roland | 3.71 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Toni | 3.29 | 3.29 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| | Sandra | 3 | 3.29 | 2 | 4 | 3 | 4 |

Tabelle 21: Fachdidaktische Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen

M = Mittelwert; min = Tiefstwert; max = Maximalwert

Alle Lehrpersonen weisen sowohl bei t0 als auch t1 zustimmende Haltungen gegenüber konstruktivistischen lehr-lern-theoretischen Überzeugungen auf. Die Ausprägungen fallen dabei unterschiedlich stark aus. Bei allen Lehrpersonen nimmt im Vergleich von t0 zu t1 die Zustimmung zu einer konstruktivistischen Position zu. Gleichzeitig äußern sowohl Toni als auch Sandra bei t1 eine leichte Zustimmung zu transmissiven fachdidaktischen Überzeugungen. Betrachtet man ausschließlich die transmissiven Überzeugungen aller drei Lehrpersonen, dann verändert sich bei allen die Ausprägung. Rolands Ablehnung nimmt ab, Sandras Zustimmung nimmt etwas zu und Tonis Haltung verändert sich von leichter Ablehnung zu leichter Zustimmung. Er vollzieht also einen Haltungswechsel von t0 zu t1. Im Detail zeigen Tonis Antworten, dass er es bei t1 als wichtig erachtet, dass die Lernenden sich kleinschrittig und unter ständiger Anleitung der Lehrperson mit der Vergangenheit beschäftigen. Außerdem gewinnt für ihn das regelmäßige Wiederholen von historischen Inhalten an Bedeutung. Gleichzeitig weist Toni eine explizit konstruktivistische Position bezüglich seiner lehr-lern-theoretischen Überzeugungen auf.

Die reflexiv geäußerten Ergebnisse der epistemologischen und fachdidaktischen Überzeugungen bilden einen Rahmen für die nachfolgend dargestellten Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen. Zunächst werden die Ergebnisse zur Entwicklung der Sprechanteile in Klassengesprächen von t0 bis t1 bzw. t2 gezeigt.

11.1.2 Entwicklung der Sprechanteile der Lernenden sowie der Lehrpersonen

Welche Veränderungen lassen sich durch die Kodierung der Sprechzeit der Lehrperson und der Lernenden im Verlauf der Interventionsstudie zeigen? Dazu wurde jeweils ein Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch der Lehrpersonen zu den Zeitpunkten der Datenerhebungen t0, t1 und t2 ausgewertet. Fanden innerhalb einer Lektion mehrere, von Arbeitsphasen unterbrochene Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche statt, dann werden die Ergebnisse voneinander getrennt gezeigt. Falls kein Klassengespräch mit dieser epistemischen Funktion durchgeführt wurde, wurde ein Gespräch des Typs Erschließen (vgl. Kapitel 10.5.2.1, Tab. 14) gewählt und bereits im Methodenteil entsprechend gekennzeichnet. Zur Nachvollziehbarkeit der Entwicklung der Lehrpersonen wurde zusätzlich pro Praxisphase jedes Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch ausgewertet. Wiederum wurde bei Nichtvorhandensein in einer Praxisphase auf Erschließungsgespräche zurückgegriffen. Dabei wurde der Coachingzyklus gewählt, der direkt anschließend an eine Präsenzveranstaltung oder einen Input stattfand (vgl. Kapitel 9.1).

Die drei Fälle der Experimentalgruppe sowie der Vergleichslehrperson werden nun einzeln dargestellt. Das liegt darin begründet, dass teilweise unterschiedliche Zeitpunkte je nach Coachingzyklus ausgewertet wurden. Die Ergebnisse der Vergleichslehrperson Fiona werden nach den Interventionslehrpersonen aufgeführt. Am Anfang der Falldarstellungen erfolgt eine Übersicht über alle videografierten Klassengespräche der jeweiligen Lehrperson.

Als erster Fall wird die Entwicklung von Roland und seiner Klasse nachgezeichnet.

11.1.2.1 Fall Roland

Als Übersicht über alle videografierten Lektionen des Lehrers werden in Tabelle 22 die gebildeten Gesprächssequenzen je nach Datenerhebungen und Praxisphasen aufgelistet (1. Spalte). Daran knüpft die Aufteilung der Gesprächssequenzen aus Spalte 2 gemäß ihrer epistemischen Funktion an (Spalten beschriftet mit Repetition, Konfrontation, Erschließen, Sinnbildung/Reflexion). In der entsprechenden Spalte wird das Total der Gespräche je nach epistemischer Funktion aufgeführt. In der letzten Zeile wird die Anzahl der beobachteten Gesprächssequenzen je nach epistemischer Funktion summiert. Tabelle 22 zeigt die Übersicht aller Gesprächssequenzen von Roland.

| Zeitpunkt | Gesprächssequenzen Total | Repetition | Konfrontation | Erschließen | Sinnbildung/Reflexion |
|----------------------------|--------------------------|--------------|---------------|--------------|-----------------------|
| t0 Doppel- lektion | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Praxisphase 1 (C1–C3) | 8 | 1 | 6 | 1 | 0 |
| Praxisphase 2 (C4 & C5) | 5 | 0 | 2 | 2 | 1 |
| Praxisphase 3 (C6 & C7) | 7 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| t1 Doppel- lektion | 5 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| Total | N = 26 | N = 3 | N = 11 | N = 6 | N = 6 |

Tabelle 22: Übersicht der Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion Fall Roland

C = Coachingzyklus; t = Datenerhebung

Insgesamt hat Roland im Rahmen von neun Einzel- oder Doppellektionen 17 Klassengespräche geführt, die sich in 26 Gesprächssequenzen nach epistemi-

scher Funktion unterteilen lassen. Von 26 Gesprächssequenzen ließen sich sechs dem Typ „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ zuordnen. Zudem wurde das Erschließungsgespräch des ersten Coachingzyklus (C1, Praxisphase) zur Nachzeichnung der Entwicklung über alle Phasen hinweg dazugenommen. Die nun folgenden Ergebnisse der Sprechzeitanteile sowie des Gesprächsverhaltens von Roland (Kapitel 11.1.3) beziehen sich auf diese sieben Klassengespräche.

Sprechanteile

Die Ergebnisse der Sprechanteile werden in Tabelle 23 aufgelistet bezüglich der totalen Anzahl an Turns und der Anteile an gesprochener Zeit verteilt nach Lehrer (LP) und Klasse (SuS). Außerdem wird die Gesprächsdauer insgesamt für jedes Klassengespräch aufgeführt. Bei den prozentualen Anteilen der Sprechzeit ist zu beachten, dass diese aus dem Verhältnis der gesamten Gesprächsdauer (Spalte Dauer) zur gesprochenen Zeit berechnet wurden. Das hat zur Folge, dass ein Restanteil entsteht. Dieser umfasst alle Phasen ohne mündliche Aussagen der Gesprächsbeteiligten, z. B. Abwarten der Lehrperson, Notizenmachen der Lernenden oder Tafelanschrift der Lehrperson. Wie der Spalte „Zeitpunkt“ zu entnehmen ist, weist die Doppellektion t1 der Ausgangsdatenerhebung ein Sinnbildungs- (KG2) und ein Reflexionsgespräch (KG4) auf. Diese werden aufgrund der unterschiedlichen epistemischen Funktionen auch in den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen von Roland getrennt aufgeführt (vgl. Tab. 14, S. 237). Die Nummerierung ergibt sich aus der Anzahl Gesprächssegmente der Doppellektion.

| Roland (EG1) | Dauer | Turnverteilung | | Sprechzeitanteile | |
|--------------|-------------|----------------|-----|-------------------|-----|
| | | LP | SuS | LP | SuS |
| Zeitpunkt | | | | | |
| t0 | 17 min 40 s | 72 | 73 | 43% | 44% |
| C1 (KSR) | 26 min 58 s | 109 | 103 | 43% | 46% |
| C4 | 12 min 04 s | 34 | 33 | 29% | 59% |
| C6 | 16 min 45 s | 60 | 54 | 25% | 65% |
| C7 | 20 min 39 s | 47 | 51 | 30% | 56% |
| t1 KG2 | 11 min 56 s | 25 | 21 | 16% | 78% |
| t1 KG4 | 10 min 40 s | 33 | 33 | 24% | 68% |

Tabelle 23: Turnverteilung und Sprechzeitanteile von Roland und seiner Klasse

EG = Experimentalgruppe; t = Datenerhebung; C = Coachingzyklus; KG = Klassengespräch; KSR = Kein Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch; LP = Lehrperson; SuS = Schülerinnen und Schüler

Die Ergebnisse aus den sieben kodierten Gesprächssequenzen verteilt über alle Phasen der Intervention zeigen, dass zwar der Lehrer mit Ausnahme von t0 und C7 am meisten Turns in den Gesprächen aufweist, sich jedoch der Anteil an gesprochener Zeit im Verlauf der Intervention bei den Lernenden (SuS) deutlich erhöht (grau hinterlegt). Im ersten Coachingzyklus (C1 bis C3) wurde kein Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch geführt. Außerdem konnte bei Roland kein verzögerter Nachtest (t2) durchgeführt werden.

Analog zu Rolands Ergebnisdarstellung folgen nun Tonis Ergebnisse.

11.1.2.2 Fall Toni

Wie bei Roland werden zunächst zur Übersicht alle videografierten Lektionen von Toni sowie die gebildeten Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion tabellarisch aufgelistet. Die Tabelle 24 folgt wiederum der Chronologie der Gesamtstudie (1. Spalte). In der letzten Zeile wird die Anzahl der beobachteten Gesprächssequenzen je nach epistemischer Funktion summiert.

| Zeitpunkt | Gesprächssequenzen Total | Repetition | Konfrontation | Erschließen | Sinnbildung/ Reflexion |
|----------------------------|--------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|
| t0 Doppel- lektion | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Praxisphase 1 (C1–C3) | 9 | 0 | 5 | 2 | 2 |
| Praxisphase 2 (C4 & C5) | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| Praxisphase 3 (C6 & C7) | 5 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| t1 Doppel- lektion | 2 | 0 | 1 | | 1 (Spezial- format) |
| t2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Total | N = 25 | N = 1 | N = 10 | N = 8 | N = 6 |

Tabelle 24: Übersicht der Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion Fall Toni

C = Coachingzyklus; t = Datenerhebung

Insgesamt hat Toni im Rahmen von zehn Einzel- oder Doppellektionen 23 Klassengespräche geführt, die sich in 25 Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion unterteilen lassen. Die Mehrheit davon ließ sich der Funktion „Konfrontation“ zuordnen (N = 10). Von den 25 Gesprächssequenzen ließen sich sechs dem Typ „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ zuordnen. Das Klassengespräch zum Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung t1 wurde in ei-

nem Spezialformat mit themenspezifischen Expertengruppen abgehalten. Diese Gruppen präsentierten ein Argumentarium zu einem Thema und wurden anschließend von der Klasse befragt. Dabei nahm der Lehrer eine beinahe ausschließlich beobachtende Position ein. Zusätzlich zu diesen sechs Gesprächssequenzen wurde das Erschließungsgespräch der Eingangsdatenerhebung (t0) sowie des vierten Coachingzyklus (C4, Praxisphase 2) zur Nachzeichnung der Entwicklung über alle Phasen hinweg dazugenommen. Die nachfolgenden Ergebnisse der Sprechzeitanteile sowie der Entwicklung des Gesprächsverhaltens (Kapitel 11.1.3) beziehen sich auf diese acht Klassengespräche.

Sprechanteile

Die Tabelle 25 zeigt die Entwicklung von Toni und seiner Klasse. Grau hinterlegt sind die Klassengespräche mit einem höheren Sprechzeitanteil der Lernenden (SuS) im Vergleich mit dem Lehrer (LP).

| Toni (EG2) | Dauer | Turnverteilung | | Sprechzeitanteile | |
|------------------|-------------|----------------|-----|-------------------|-----|
| | | LP | SuS | LP | SuS |
| Zeitpunkt | | | | | |
| t0 (KSR) | 08 min 29 s | 48 | 43 | 59% | 27% |
| C1 | 11 min 37 s | 48 | 45 | 36% | 53% |
| C3 | 06 min 48 s | 23 | 25 | 32% | 55% |
| C4 (KSR) | 14 min 16 s | 69 | 54 | 48% | 39% |
| C7 | 12 min 45 s | 63 | 58 | 56% | 30% |
| t1 | 11 min 12 s | 13 | 30 | 22% | 61% |
| t2 KG1 | 08 min 14 s | 37 | 36 | 21% | 63% |
| t2 KG2 | 05 min 40 s | 20 | 19 | 33% | 48% |

Tabelle 25: Turnverteilung und Sprechzeitanteile von Toni und seiner Klasse

EG = Experimentalgruppe; t = Datenerhebung; C = Coachingzyklus; KG = Klassengespräch; KSR = Kein Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch; LP = Lehrperson; SuS = Schülerinnen und Schüler

Betrachtet man die Verteilung der Turns, fällt auf, dass mit wenigen Ausnahmen (C3 und t1) weiterhin der Lehrer am meisten Wortmeldungen tätigt. Gleichzeitig zeigen sich zu Beginn der Intervention bei C1 und C3 bereits deutliche Verschiebungen im Sprechzeitanteil im Vergleich zu t0. Diese bleiben nicht konstant, wie die Tabelle 25 zur Entwicklung der Sprechzeitanteile verdeutlicht. Zu den Zeitpunkten C4 und C7 übernimmt Toni wieder vergleichbare

Sprechzeit wie zum Zeitpunkt t0. Die Ergebnisse von t1 mit einem sehr hohen Anteil an Sprechzeit der Lernenden sind nur bedingt aussagekräftig, da sie in einem speziellen methodischen Setting gemessen wurden. Die Ergebnisse von t2 (KG1 und KG2) lassen sich in eine Reihe bringen mit C1 und C3. Sie zeigen wiederum einen sehr hohen Anteil an Sprechzeit der Lernenden. Weder bei t0 noch in der zweiten Praxisphase (C4 und C5) wurde in Tonis Geschichtsunterricht ein Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch durchgeführt. Im Rahmen des verzögerten Nachtests t2 führte Toni zwei Sinnbildungsgespräche durch, die sich inhaltlich voneinander unterschieden. Deswegen werden sie getrennt aufgeführt.

Im Anschluss werden die Ergebnisse des Falls Sandra dargestellt. Wiederum erfolgt zunächst eine Übersicht aller videografierten Lektionen der Lehrerin.

11.1.2.3 Fall Sandra

Sandra hat im Rahmen von zehn videografierten Einzel- oder Doppellektionen insgesamt 20 Klassengespräche geführt. Diese lassen sich unterteilen in 25 Gesprächssequenzen mit unterschiedlicher epistemischer Funktion (vgl. Tab. 26). Die Mehrheit davon lässt sich der Funktion „Erschließen“ zuordnen.

| Zeitpunkt | Gesprächssequenzen Total | Repetition | Konfrontation | Erschließen | Sinnbildung/ Reflexion |
|----------------------------|-----------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------------------|
| t0 Doppellektion | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Praxisphase 1 (C1–C3) | 8 | 0 | 1 | 5 | 2 |
| Praxisphase 2 (C4 & C5) | 4 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Praxisphase 3 (C6 & C7) | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| t1 Doppellektion | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| t2 Doppellektion | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | N = 25 | N = 2 | N = 3 | N = 13 | N = 7 |

Tabelle 26: Übersicht der Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion Fall Sandra

C = Coachingzyklus; t = Datenerhebung

Insgesamt waren bei Sandra sieben „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche“ beobachtbar. Diese finden sich in der Eingangsdatenerhebung t0 sowie im verzögerten Nachtest t2 und in jeder Praxisphase mindestens ein solches Klassengespräch. Zu Vergleichszwecken wurde das Erschließungsgespräch der Ausgangsdatenerhebung t1 dazugenommen. Für die anschließenden Ergebnisdarstellungen der Sprechzeitanteile sowie der Entwicklung des Gesprächsverhaltens (Kapitel 11.1.3) bilden diese sieben Klassengespräche die Datengrundlage.

Sprechanteile

Wie bei den vorhergehenden Ergebnisdarstellungen ist in Tabelle 27 die Entwicklung der Verteilung der Sprechanteile von Sandra (LP) und ihrer Klasse (SuS) aufgeführt. Wiederum wurden die Lektionen mit einem höheren Anteil an Sprechzeit der Lernenden im Vergleich mit der Lehrerin grau hinterlegt.

| Sandra (EG2) | Dauer | Turnverteilung | | Sprechzeitanteile | |
|------------------|-------------|----------------|-----|-------------------|-----|
| | | LP | SuS | LP | SuS |
| Zeitpunkt | | | | | |
| t0 | 15 min 09 s | 41 | 35 | 54% | 37% |
| C2 | 10 min 15 s | 21 | 21 | 23% | 60% |
| C4 | 13 min 15 s | 43 | 33 | 43% | 42% |
| C6 | 16 min 28 s | 53 | 28 | 34% | 37% |
| C7 | 08 min 41 s | 22 | 15 | 29% | 54% |
| t1 (KSR) | 26 min 06 s | 76 | 48 | 25% | 44% |
| t2 | 16 min 26 s | 49 | 40 | 22% | 41% |

Tabelle 27: Turnverteilung und Sprechzeitanteile von Sandra und ihrer Klasse

EG = Experimentalgruppe; t = Datenerhebung; C = Coachingzyklus; KG = Klassengespräch; KSR = Kein Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch; LP = Lehrperson; SuS = Schülerinnen und Schüler

Die Turnverteilung zeigt auf, dass Sandra über alle Messzeitpunkte hinweg am meisten Wortmeldungen tätigt. Ihre Sprechzeit verringert sich dabei bereits in der ersten Praxisphase von 54% bei t0 auf 23% bei C2. Im gleichen Zeitraum nimmt der Anteil der Sprechzeit der Lernenden zu, von 37% auf 60%. Zu den Zeitpunkten C4 und C6 sind die Sprechzeitanteile in etwa gleich verteilt zwischen Sandra und ihrer Klasse. Dies verändert sich deutlich sowohl in der letzten Praxisphase (C7) als auch bei t1 und t2. Die Lernenden haben einen Sprechzeitanteil von mindestens 41%, während die Lehrerin maximal 29% der Redezeit einnimmt.

Auch bei der Vergleichslehrerin Fiona, die nicht an der Intervention teilgenommen hat, wurden die Sprechanteile ausgewertet.

11.1.2.4 Fall Fiona

Auf eine Übersicht aller Klassengespräche kann im Fall von Fiona verzichtet werden, da nur die Eingangsdatenerhebung (t0) und die Ausgangsdatenerhebung (t1) videografiert wurden. Für die Zeitpunkte t0 und t1 ergeben sich die in Tabelle 28 dargestellten Turnverteilungen und Sprechzeitanteile.

| Fiona | Dauer | Turnverteilung | | Sprechzeitanteile | |
|-----------|--------|----------------|-----|-------------------|-----|
| Zeitpunkt | | LP | SuS | LP | SuS |
| t0 | 22 min | 113 | 98 | 42% | 45% |
| t1 | 21 min | 97 | 69 | 29% | 54% |

Tabelle 28: Turnverteilung und Sprechzeitanteile

t = Datenerhebung; LP = Lehrperson; SuS = Schülerinnen und Schüler

Die Turnverteilung zeigt, dass Fiona (LP) deutlich mehr Wortmeldungen tätigt als die Schülerinnen und Schüler (SuS). Dies wirkt sich aber nicht auf den Sprechzeitanteil aus, der bei t1 bei den Lernenden mit 54% deutlich höher ausfällt als bei der Lehrerin.

Durch die niedrig inferente Kodierung konnten die Entwicklungen der Sprechzeitanteile und die Anzahl der Wortmeldungen der vier Lehrpersonen sowie der Lernenden erhoben werden. Im Anschluss werden nun die Ergebnisse aus der Analyse des Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen in den entsprechenden Klassengesprächen präsentiert.

11.1.3 Veränderungen des Gesprächsleitungsverhaltens der Lehrpersonen

Um die Veränderung des Gesprächsleitungsverhaltens der Lehrperson nachzuzeichnen, wurden die Ergebnisse der turnweisen Kodierung entlang der drei Oberkategorien konvergente Handlungen, divergente Handlungen und regulierende Handlungen quantifiziert (vgl. Kapitel 10.5.2.2). Aus den regulierenden Handlungen wird die Kategorie „Rederechtserteilung“ abgetrennt, wodurch sich eine Aufteilung der Kategorie in einerseits organisatorisch-disziplinarische Regulierung (Regulierung) und andererseits Ermunterung und Aufforderung zur Gesprächsbeteiligung (Rederecht) ergibt. Als Rederechtserteilungen wurden nur Turns kodiert, die ausschließlich bestimmten Lernenden das Wort erteilen oder sie zum Weitersprechen ermuntern (vgl. Anhang C, S. 544).

Die nachfolgend dargestellten Veränderungsprozesse der einzelnen Lehrpersonen wurden wiederum anhand derselben Gesprächssequenzen analysiert wie die Sprechzeitanteile. Mittels Kurvendiagrammen wird die Entwicklung in den vier Kategorien „Divergent“, „Rederecht“, „Konvergent“ und „Regulierung“ von Zeitpunkt zu Zeitpunkt veranschaulicht. 100 % entsprechen dabei dem Total aller kodierten Lehrpersonenäußerungen im jeweiligen Klassengespräch. Zusätzlich symbolisieren zwei resp. drei vertikale Linien im Kurvendiagramm die Inputs aus den Präsenzveranstaltungen eins und zwei sowie aus dem dritten Coachinggespräch (vgl. Kapitel 9.1).

11.1.3.1 Fall Roland

Zuerst wird wiederum die Entwicklung von Roland (EG1) präsentiert. Die Veränderungen in den vier Kategorien in der folgenden Abbildung 14 zeigen, dass Roland bereits zum Zeitpunkt der Eingangsdatenerhebung t_0 einen hohen Anteil an divergenten Impulsen aufwies. Diese machen einen ähnlich hohen Anteil aus wie die konvergenten Handlungen. Eine leichte Veränderung der divergenten Anteile zeigt sich bereits von t_0 zum ersten Coachingzyklus C1, wobei insbesondere die konvergenten Handlungen abnehmen und Rederechtserteilungen zunehmen. Jedoch bleiben die Anteile in der zweiten Praxisphase illustriert durch die Ergebnisse des vierten Coachingzyklus C4 nicht konstant. Einen sehr hohen Anteil an divergenten Impulsen und geringen Anteilen konvergenten Verhaltens weisen die Gespräche vom sechsten Coachingzyklus C6 und des zweiten Klassengesprächs der Ausgangsdatenerhebung (t_1 KG2) auf. Das dazwischenliegende Gespräch zum Zeitpunkt des siebten Coachingzyklus C7 zeigt dagegen einen gleich großen Anteil divergenten und konvergenten Verhaltens auf. Gleichzeitig ließen sich hier die meisten Rederechtserteilungen beobachten.

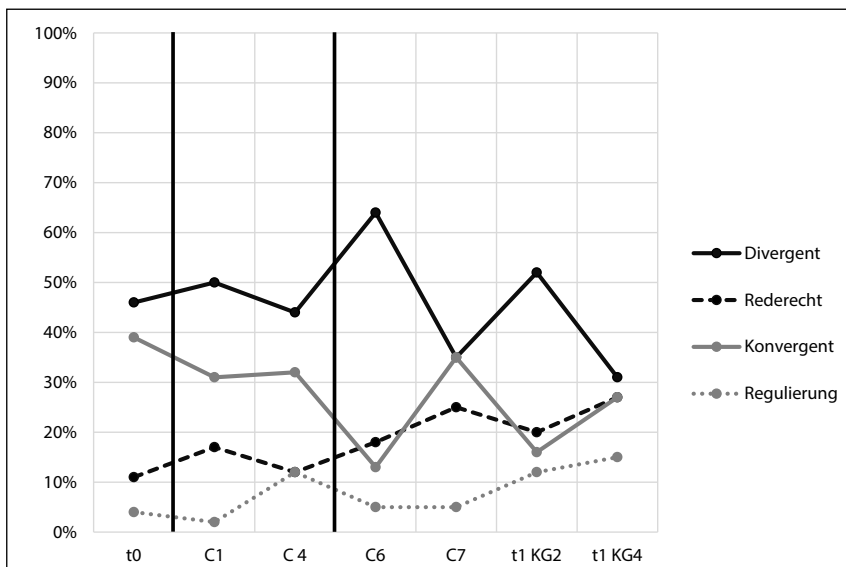


Abbildung 14: Entwicklungslinien des Gesprächsverhaltens von Roland

Die Abbildung 14 zeigt die konstante Abnahme der konvergenten Handlungen von t0 bis und mit C6. Nach einem höheren Anteil bei C7 fällt die Kurve bei t1 KG2 zurück auf Werte, die denen bei C6 entsprechen. Einher mit dem deutlichen Rückgang konvergenter Handlungen in C6 geht ein deutlicher Anstieg divergenter Impulse um 20% im Vergleich mit C4.

Die detaillierte Veränderung von Rolands Gesprächsverhalten zeigt sich in Abbildung 15 durch den Vergleich der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung t0 und t1. Entsprechend den Kategorien in Kapitel 10.5.2.2 wurde das Gesprächsverhalten gebündelt in regulierende Äußerungen, die Aussagen zu Disziplin oder Unterrichtsorganisation umfassen, und Rederechtsteilungen an die Lernenden. Eine zweite Kategorie sind die „konvergenten Handlungen“ der Lehrperson. Diese beinhalten konvergente Impulse in Form von geschlossenen Fragen. Außerdem gehören Eigenleistungen der Lehrperson dazu. Damit sind Äußerungen gemeint, in denen die Lehrperson selbst inhaltliche Beiträge leistet wie Zusammenfassungen, Reformulierungen oder Inputs. Ebenfalls zur Kategorie „konvergenter Handlungen“ gehören die Bewertungen von Schüleraussagen durch die Lehrperson. Die dritte Kategorie stellen die „divergenten Handlungen“ dar. Dazu gehören offen formulierte Eröffnungen, die verschiedene Antwortansätze erlauben. Des Weiteren gehören divergente Impulse zu dieser Kategorie. Dabei handelt es sich um Lehrpersonenäußerungen, die eine

Schüleraussage aufgreifen und diese weiterverarbeiten. Dies kann in Form von Aufforderungen an die Klasse oder einzelne Lernende als Lerngemeinschaft geschehen, die auf eine eben getätigte Aussage reagieren sollen. Zur Klärung von Wissens-elementen kann die Lehrperson klärende oder präzisierende Nachfragen an einzelne Lernende oder die Klasse stellen sowie *revoicing* einsetzen. Außerdem gehören zu den divergenten Impulsen Begründungsaufforderungen, Herausforderungen von getätigten Aussagen sowie synthetisierende Anschlussfragen der Lehrperson. Diese fallen unter die Kategorie *reasoning* als folgerichtiges Denken und Argumentieren.

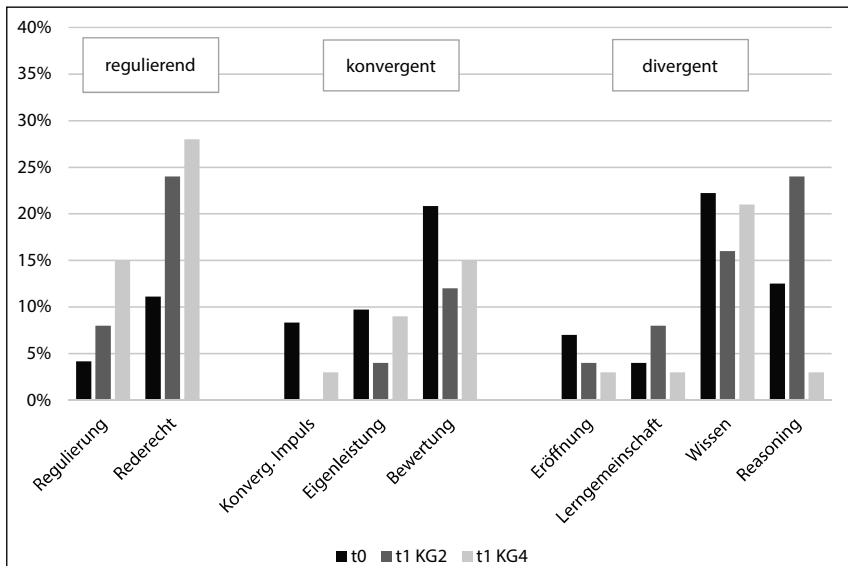


Abbildung 15: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung von Roland

Ein detaillierter Vergleich des Gesprächsverhaltens in Abbildung 15 der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebungen zeigt, dass Roland insbesondere den Anteil bewertender Äußerungen reduziert hat. Des Weiteren besteht die deutlichste Veränderung im Bereich der Rederechtserteilungen. Diese verdoppeln sich im Vergleich von t0 zu t1. Der Anteil der divergenten Impulse geht leicht zurück. Ebenso verringern sich bei Roland die konvergenten Impulse sowie seine konvergenten Eigenleistungen. Bei den beiden Klassengesprächen im Rahmen der Doppellektion t1 führte Roland ein Sinnbildungsgespräch (t1 KG2) und ein Reflexionsgespräch (t1 KG4) durch.

Analog zu Rolands Ergebnissen wird nun Tonis Entwicklung dargestellt.

11.1.3.2 Fall Toni

Die nachfolgend dargestellte Entwicklung von Toni (vgl. Abb. 16) wurde wiederum anhand derselben Gesprächssequenzen analysiert wie die Sprechzeitanteile (vgl. Kapitel 11.1.2.2). Mittels Kurvendiagrammen wird die Entwicklung in den vier Kategorien „Divergent“, „Rederecht“, „Konvergent“ und „Regulierung“ von Zeitpunkt zu Zeitpunkt veranschaulicht. 100 % entsprechen dabei dem Total aller kodierten Lehreräußerungen im jeweiligen Klassengespräch. Zusätzlich symbolisieren drei vertikale Linien im Kurvendiagramm erneut die drei Inputs aus den Präsenzveranstaltungen eins und zwei sowie aus dem dritten Coachinggespräch (vgl. Abb. 16). Toni hat zum Zeitpunkt des verzögerten Nachttests t2 zwei Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche durchgeführt. Diese unterscheiden sich durch die inhaltliche Ausrichtung (vgl. Kapitel 10.5.2.1), gehören jedoch beide zum Typ Sinnbildungsgespräch.

Im Verhältnis zum gesamten beobachteten Verhalten von Toni fällt der hohe Anteil an konvergenten Handlungen zum Zeitpunkt der Eingangsdatenerhebung t0 auf (vgl. Abb. 16). Diese nehmen aber in der ersten Praxisphase (C1 und C3) merklich ab zugunsten von divergenten Impulsen, die rund 70 % aller Gesprächshandlungen ausmachen. Beim vierten Coachingzyklus C4 (2. Praxisphase) nehmen konvergente Handlungen wieder deutlich zu, wobei sie nicht denselben Anteil wie bei t0 ausmachen. Vom siebten Coachingzyklus C7 bis zum verzögerten Nachttest t2 KG2 zeigt das Gesprächsverhalten von Toni ziemlich konstante Anteile divergenter Impulse von rund 50%. Auffällig ist die Zunahme der Rederechtsteilungen bei C7 (3. Praxisphase) und der Ausgangsdatenerhebung t1, welche zum Zeitpunkt t2 (verzögerter Nachttest) wieder zurückgehen. Dafür nehmen beim ersten Sinnbildungsgespräch t2 KG1 regulierende Handlungen deutlich zu im Vergleich mit t1, während im zweiten Klassengespräch derselben Lektion t2 die konvergenten Handlungen von Toni wieder ansteigen, und zwar von 18% auf 30%.

Die Abbildung 16 veranschaulicht die Entwicklung des Gesprächsverhaltens des Lehrers anhand einer Kurve. Zusätzlich stehen drei vertikale Linien für die drei Inputs aus den Präsenzveranstaltungen eins und zwei sowie aus dem dritten Coachinggespräch (vgl. Kapitel 9.1).

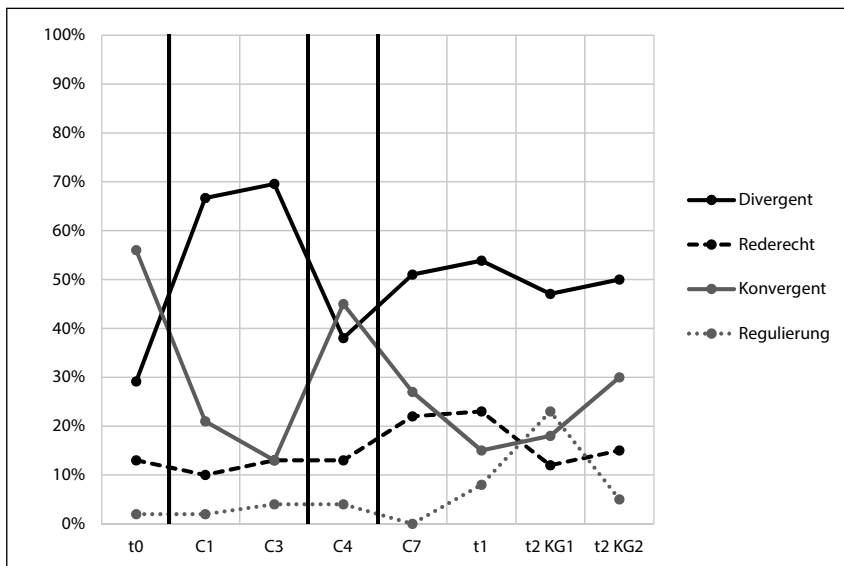


Abbildung 16: Entwicklungslinien des Gesprächsverhaltens von Toni

Das Kurvendiagramm zeigt die Abnahme der Anteile konvergenter und die Zunahme divergenter Handlungen in Tonis Gesprächsverhalten von t0 bis mit C3. Trotz des Rückgangs divergenter Impulse und der deutlichen Zunahme konvergenter Handlungen bei C4 (plus 32% zu C3) liegen die Anteile beider beobachtbarer Verhaltensmuster nicht so weit voneinander entfernt wie zum Zeitpunkt der Eingangsdaterhebung t0. Anschließend wird wie bei Roland auch für Toni ein detaillierter Vergleich des Gesprächsverhaltens zwischen den Datenerhebungen t0, t1 und t2 vorgenommen (vgl. Abb. 17).

Ein detaillierter Vergleich des Gesprächsverhaltens der Eingangs- und Ausgangsdaterhebung t0 und t1 sowie des verzögerten Nachttests t2 von Toni zeigt, dass er insbesondere den Anteil an konvergenten Impulsen deutlich reduziert hat. Das geht so weit, dass weder bei t1 noch bei t2 ein konvergenter Impuls beobachtbar war (vgl. Abb. 17). Im Bereich der divergenten Impulse zeigt sich eine markante Zunahme von Impulsen aus dem Bereich „Lerngemeinschaft“. Lässt sich bei t0 noch kein solches Verhalten feststellen, dann besteht der Hauptanteil der Gesprächshandlungen bei t1 und t2 KG1 aus diesen Impulsen in Kombination mit Rederechtsteilungen aus dem Bereich „regulierende Handlungen“.

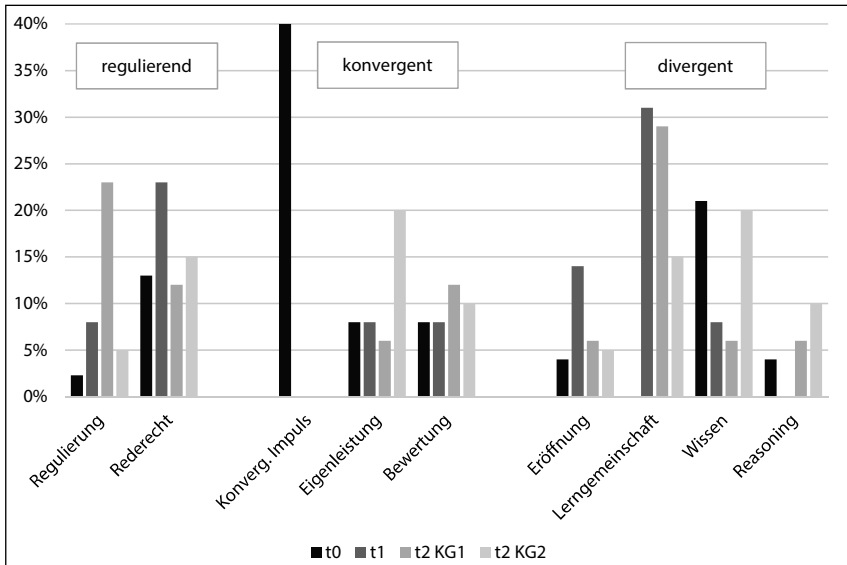


Abbildung 17: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung sowie des verzögerten Nachttests von Toni

Das zweite Sinnbildungsgespräch des verzögerten Nachttests t2 KG2 weist im Vergleich mit dem Gespräch derselben Lektion eine stärkere inhaltliche Steuerung durch Toni auf. Dies zeigt sich im höheren Anteil an divergenten Impulsen aus den Kategorien „Wissen“ und „Reasoning“. Außerdem nehmen die konvergenten Eigenleistungen zu und die divergenten Impulse zur Förderung der Lerngemeinschaft nehmen etwas ab. Die divergenten Handlungen bilden aber auch hier den Hauptanteil an Tonis Äußerungen.

Sandras Entwicklung wird im gleichen Stil skizziert.

11.1.3.3 Fall Sandra

Zunächst wird wiederum in Form eines Kurvendiagramms (vgl. Abb. 18) die Entwicklung ihres Gesprächsverhaltens dargestellt. Zusätzlich stehen drei vertikale Linien für die drei Inputs aus den Präsenzveranstaltungen eins und zwei sowie aus dem dritten Coachinggespräch.

Betrachtet man die gesamte Entwicklung von Sandra in Abbildung 18, dann fällt der hohe Anteil konvergenter Handlungen vor der Fortbildung zum Zeitpunkt t0 auf. Dieser nimmt bereits beim zweiten Coachingzyklus C2 (1. Praxisphase) ab von 54% auf 38%. Auch in der zweiten Praxisphase bei Coachingzyklus 4 (C4) reduzieren sich die beobachtbaren konvergenten Handlungen auf

zunehmend 19%. Sie nehmen beim sechsten Coachingzyklus C6 (3. Praxisphase) wieder zu, ebenso wie zum Zeitpunkt des verzögerten Nachttests t2, bleiben jedoch deutlich unter dem prozentualen Anteil der Eingangsdatenerhebung t0. Eine deutliche Zunahme von t0 zu C2 verzeichnen die Rederechtserteilungen, die von 5% auf 33% ansteigen. Ähnlich hohe Anteile Rederechtserteilungen weist C7 auf. Die divergenten Impulse nehmen zuerst ab von t0 zu C2 und bewegen sich in den anschließenden Zeitpunkten C4 bis t1 (Ausgangsdatenerhebung) zwischen 45% und 58%. Bei t2 machen die divergenten Impulse rund 31% des Verhaltens von Sandra aus, womit sie anteilmäßig gleich häufig beobachtbar waren wie konvergente Handlungen. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Klassengesprächen nimmt der Anteil von regulierendem Verhalten der Lehrerin deutlich zu.

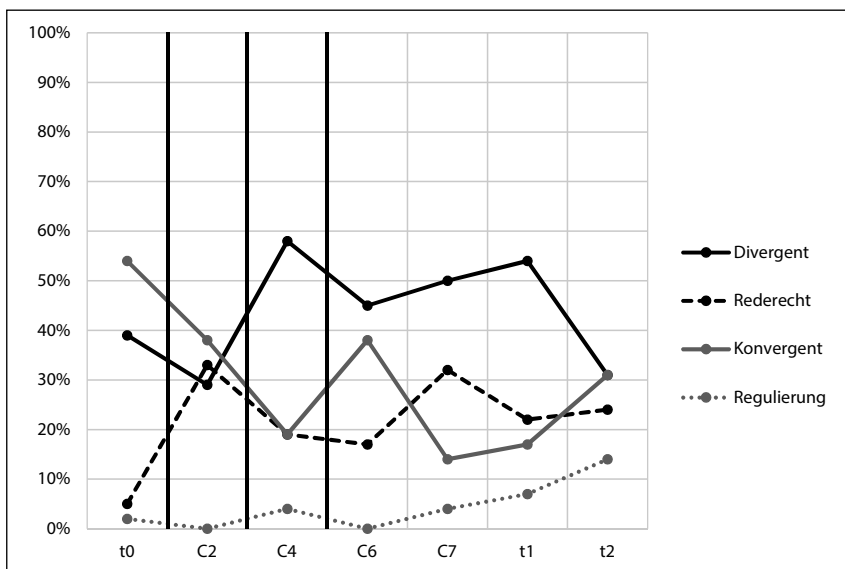


Abbildung 18: Entwicklungslinien des Gesprächsverhaltens von Sandra

Das Kurvendiagramm in Abbildung 18 verdeutlicht die Schwankungen der Anteile konvergenten Verhaltens von Sandra während der gesamten Intervention. Außerdem zeigt es die Zunahme divergenter Impulse an, welche von C4 bis t2 den größten Teil des Gesprächsleitungsverhaltens ausmachen. Aus der Grafik geht auch hervor, wie die Rederechtserteilungen von t0 zu C2 zunehmen und konstant einen höheren Anteil der Gesprächshandlungen von Sandra einnehmen als noch bei der Eingangsdatenerhebung t0.

Ein detaillierter Vergleich in Abbildung 19 des Gesprächsverhaltens der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung t0 und t1 sowie des verzögerten Nachtests t2 von Sandra zeigt, dass sich insbesondere der Anteil an Rederechtserteilungen deutlich erhöht hat.

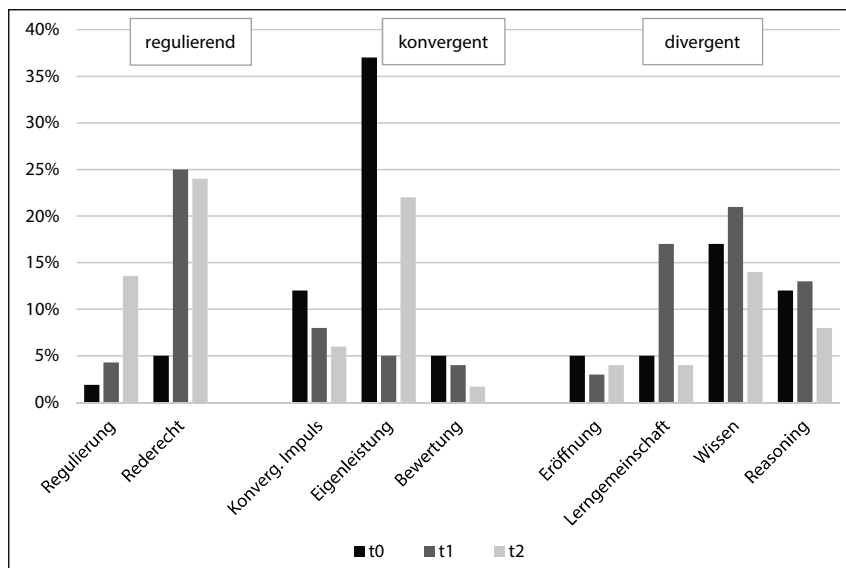


Abbildung 19: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung sowie verzögertem Nachtest von Sandra

Außerdem nehmen in der Kategorie der „konvergenten Handlungen“ die „Eigenleistungen der Lehrperson“ merklich ab. Zusätzlich verringert sich auch der Anteil an konvergenten Impulsen von der Eingangsdatenerhebung t0 zur Ausgangsdatenerhebung t1 und zum verzögerten Nachtest t2. Im Bereich der divergenten Impulse steigt der Anteil aus dem Bereich „Wissen“ leicht an sowie von t0 zu t1 die beobachtbaren Impulse aus dem Bereich „Lerngemeinschaft“.

Auch für die Vergleichslehrerin Fiona soll nun ein detaillierter Vergleich ihres Gesprächsverhaltens gemacht werden.

11.1.3.4 Fall Fiona

Auf ein Kurvendiagramm kann in Fionas Fall verzichtet werden, da ihr Geschichtsunterricht nur zu den Zeitpunkten der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebungen t0 und t1 videografiert wurde. Die nachfolgende Abbildung 20 veranschaulicht bereits das Gesprächsverhalten von Fiona im detaillierten Vergleich.

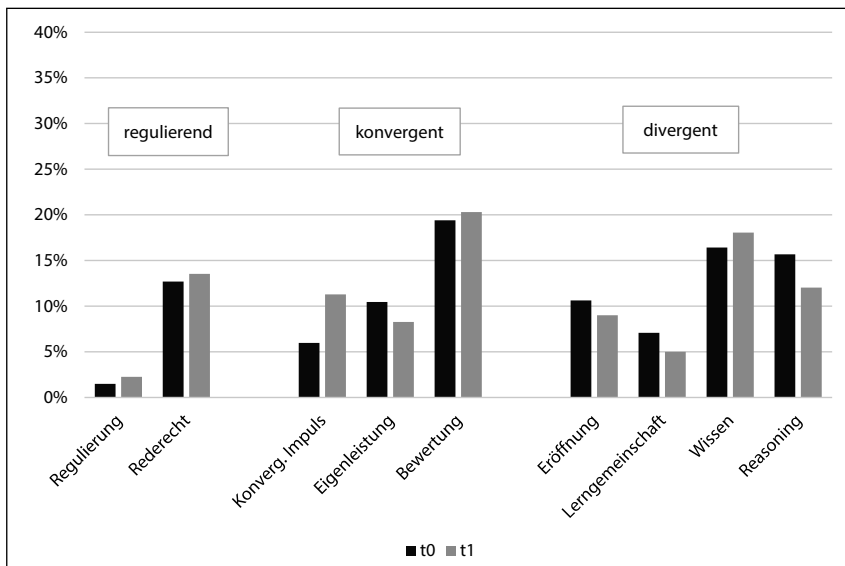


Abbildung 20: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung von Fiona

Die Abbildung 20 zeigt, dass sich Fionas Gesprächsverhaltensmuster von der Eingangsdatenerhebung t0 zur Ausgangsdatenerhebung t1 kaum verändert. Den höchsten Anteil mit rund einem Fünftel machen „Bewertungen“ aus. Fiona zeigt auch divergente Impulse, die sich den Dimensionen von *Accountable Talk* zuordnen lassen und zusammengenommen knapp 50% der Handlungen bei t0 und etwas weniger bei t1 ausmachen. Außerdem belaufen sich die konvergenten Handlungen bei t1 auf insgesamt 39%, dies fällt bei t0 etwas geringer aus.

11.1.4 Zusammenfassung

Insgesamt entwickeln sich die Verteilung der Sprechzeitanteile sowie die Anteile divergenter Gesprächsleitungshandlungen der drei Experimentallehrpersonen im Sinne der Fortbildung. Dabei zeigen sich bei allen drei Lehrpersonen non-lineare Entwicklungen insbesondere in ihrem Gesprächsleitungsverhalten. Auffallend ist bei allen Lehrpersonen, dass erste Veränderungen der Gesprächsleitung bereits in der ersten Praxisphase (C1–C3) sichtbar werden. Diese Verhaltensveränderungen manifestieren sich generell im Rückgang konvergenter Handlungen und in der teilweise sehr deutlichen Zunahme der Sprechzeitanteile der Lernenden im Vergleich mit den Lehrpersonen.

Nach der Darstellung der langfristigen Entwicklungen des Lehrpersonenverhaltens in den Klassengesprächen und dem detaillierten Vergleich der

Datenerhebungen vor t0 respektive mit den Datenerhebungen nach der Intervention t1 bzw. t2 soll nun auf die Äußerungen der Lernenden eingegangen werden. Damit sich hier eine Entwicklung adäquat feststellen lässt, wurde das Datenmaterial ausschließlich auf Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräche reduziert. Außerdem können durch diese Fokussierung des Datenmaterials auch die fachspezifischen Impulse der Lehrpersonen anhand eines spezifischen Gesprächstyps untersucht werden.

11.2 Veränderungen der fachspezifischen Impulse der Geschichtslehrpersonen und des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenäußerungen

Nach der Erfassung der Entwicklung des Gesprächsverhaltens der Geschichtslehrpersonen werden jetzt die Ergebnisse der Kodierung ausschließlich zu den Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen aufgeführt. Dadurch fällt bei Roland der Zeitpunkt Coachingzyklus 1 (1. Praxisphase) aus dem analysierten Datenmaterial weg. Im Fall von Toni bedeutet dies das Wegfallen von Coachingzyklus 4 (2. Praxisphase; vgl. Tab. 16, S. 244). Der Zeitpunkt der Eingangsdatenerhebung t0 bleibt zu Vergleichszwecken als Baseline vor der Intervention Teil der analysierten Daten. In Sandras Fall bleibt der Zeitpunkt t1 als bei allen Lehrpersonen vergleichbare Ausgangsdatenerhebung Teil der Daten. Die nachfolgende Tabelle 29 veranschaulicht das nun analysierte Datenmaterial.

| Fall | Zeitpunkt | Sequenzlänge |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Roland (N = 5) | t0 | 17 min 40 s |
| | C4 | 12 min 03 s |
| | C6 | 16 min 45 s |
| | C7 | 20 min 39 s |
| | t1 | KG1: 11 min 56 s |
| | | KG2: 10 min 40 s |
| Toni (N = 6) | t0 Keine Sinnbildung | 08 min 29 s |
| | C1 | 11 min 37 s |
| | C3 | 06 min 48 s |
| | C7 | 12 min 45 s |
| | t1 | 11 min 12 s |
| | t2 | KG1: 08 min 14 s KG2: 05 min 40 s |

| Fall | Zeitpunkt | Sequenzlänge |
|-------------------|----------------------|--------------|
| Sandra (N = 6) | t0 | 15 min 09 s |
| | C2 | 10 min 15 s |
| | C4 | 13 min 15 s |
| | C6 | 16 min 28 s |
| | C7 | 08 min 41 s |
| | t1 Keine Sinnbildung | 26 min 06 s |
| | t2 | 16 min 26 s |

Tabelle 29: Übersicht der analysierten Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche

Zunächst werden die bereits präsentierten Kodierungen der Gesprächshandlungen der Lehrpersonen einer Zusatzkodierung unterzogen. Diese fokussiert sich ausschließlich auf die Impulse der Lehrperson. Die bereits kodierten Impulse wurden auf ihre explizite Fachspezifik hin untersucht (vgl. Kapitel 10.5.2.3). Folglich wurden die geäußerten Impulse der Lehrperson nur dann mit einem fachspezifischen Zusatzcode markiert, wenn sie einen eindeutigen Fachimpuls auswiesen (Kapitel 11.2.1).

Anschließend wird die fachlich-argumentative Qualität der Lernendenäußerungen dargestellt. Einerseits wurde analysiert, wie das Verhältnis von begründeten zu unbegründeten Lernendenäußerungen ausfällt. Andererseits wurde ebenfalls anteilmäßig erfasst, inwiefern sich der Inhalt der Lernendenaussagen auf Dokumente der aktuellen Lektion oder einer Vorgängerlektion bezieht. Dies wird als Evidenzbezug bezeichnet. Evidenzbezug meint hier den beobachtbaren inhaltlichen Bezug einer Lernendenäußerung zu einem im Unterricht bearbeiteten Dokument oder einer vorhergehenden Lektion (vgl. Kapitel 10.5.2.3). Zum Schluss wurden die beiden Auswertungen so miteinander kombiniert, dass sich aufzeigen lässt, wie sich der prozentuale Anteil an sowohl evidenzbasierten wie auch begründeten Aussagen der Schülerinnen und Schüler verändert. Die Ergebnisse werden in Kapitel 11.2.2 im Anschluss an die Ergebnisse zu den fachspezifischen Lehrpersonenimpulsen dargestellt.

11.2.1 Entwicklung der fachspezifischen Impulse der Geschichtslehrpersonen

Zur Darstellung der nachfolgenden Ergebnisse wurde zunächst der *Anteil Impulse* getrennt von den restlichen Handlungen der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 10.5.2.3) und anschließend unterteilt in die Kategorien „fachdidaktische oder allgemeine fachübergreifende Impulse“. Die restlichen Gesprächshandlungen der Lehrpersonen umfassen Regulierungen (Disziplin und Rederecht) sowie konvergente Handlungen (Inputs, Eigenleistungen und Bewertungen) der

Lehrperson (z.B. Abb. 21, nachfolgend). In einem nächsten Schritt wurden alle Impulse gemäß der Kodierung des Lehrpersonenverhaltens von den restlichen Äußerungen getrennt. Diese Impulse umfassen sowohl konvergente als auch divergente Handlungen der Lehrpersonen. Anschließend wurden die Anteile der allgemeinen Impulse von den fachspezifischen Aufforderungen gemäß den Kategorien in Kapitel 10.5.2.3 quantifiziert. Letztere von der Lehrperson geäußerten fachspezifischen Impulse fordern die Lernenden explizit zur Klärung eines bestimmten Begriffs auf oder verlangen explizit die Anwendung einer bestimmten Strategie. Des Weiteren gehören explizite Aufforderungen zu einer Deutung unter Einbezug von Deutungsmustern, ebenso wie das Einfordern von Urteilsbildungen oder die Reflexion eines historischen Sachverhalts mit Bezug auf die eigene Lebenswelt. Wie die allgemeinen Impulse können fachdidaktische Impulse sowohl konvergent als auch divergent sein.

11.2.1.1 Fall Roland

Zunächst werden die Ergebnisse von Roland präsentiert. Es geht zunächst darum, den Anteil der vom Lehrer eingesetzten Impulse im Verhältnis zum restlichen Lehrpersonenverhalten zu zeigen (vgl. Abb. 21). Die Anteile der fachdidaktischen Impulse wurden im Säulendiagramm weiß beschriftet.

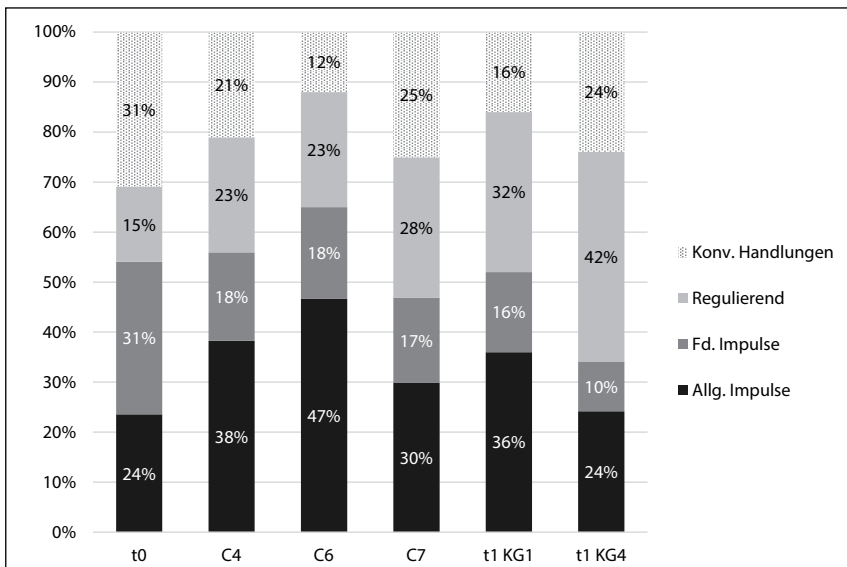


Abbildung 21: Anteile Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen Fall Roland

Wie aus der Abbildung 21 hervorgeht, machen Impulse ungefähr 50 % bis 60 % des gesamten Gesprächsverhaltens von Roland aus. Auffällig ist der hohe Anteil an fachdidaktischen Impulsen bei der Eingangsdatenerhebung t0, der sich in der zweiten Praxisphase (C4) bereits reduziert hat. Dies zeigt sich auch beim Vergleich von t0 mit dem Sinnbildungsgespräch (t1 KG2) und dem Reflexionsgespräch (t1 KG4) der Ausgangsdatenerhebung zum Zeitpunkt t1. Auffallend gering fällt der Anteil der Impulse zum Zeitpunkt t1 im Klassengespräch 4 aus.

Für die detaillierte Darstellung der fachdidaktischen Impulse wurden die regulierenden und konvergenten Handlungen weggelassen. In der Abbildung 22 entsprechen deshalb 100 % dem total kodierten Anteil an Impulsen des Lehrers.

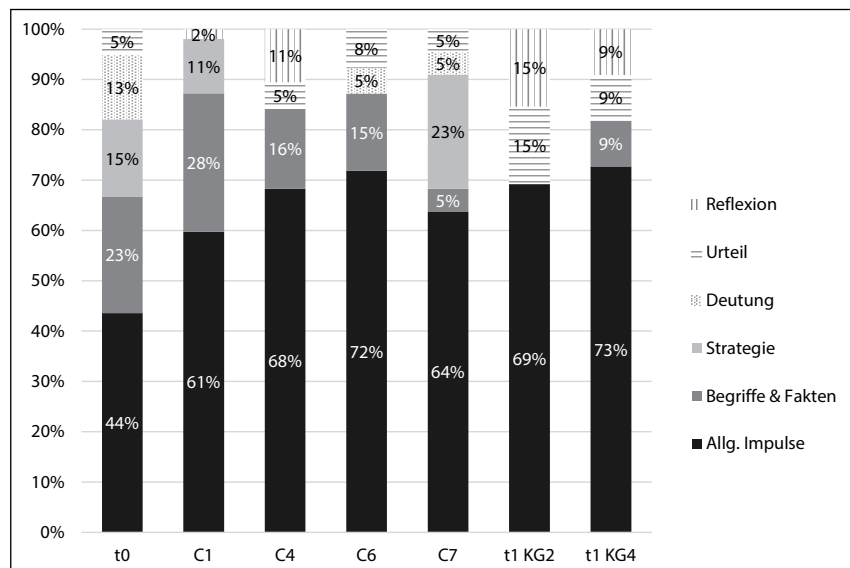


Abbildung 22: Detaillierte Anteile fachdidaktischer Impulse Fall Roland

Betrachtet man nun die Impulse von Roland, fällt der Rückgang an fachdidaktischen Impulsen im Vergleich mit der Eingangsdatenerhebung t0 auf (vgl. Abb. 22). In jedem der aufgeführten Gespräche wird von den Lernenden eine Deutung, ein Urteil und/oder eine Reflexion gefordert. Einen eher geringen Anteil machen mit Ausnahme von t0 explizite Klärungsimpulse zu Begriffen und Fakten aus. Dasselbe gilt für explizite Impulse zum Einsatz fachspezifischer Analysestrategien, die sich nur in t0 und im siebten Coachingzyklus C7 (3. Praxisphase) beobachten lassen. Den größten Anteil nehmen ab dem

Zeitpunkt des vierten Coachingzyklus C4 (2. Praxisphase) mit 64% bis maximal 73% zum Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung t1 KG4 die allgemeinen Impulse ein.

Wie fallen die Anteile der Impulse am gesamten Gesprächsverhalten bei Toni aus?

11.2.1.2 Fall Toni

Wie bei Rolands Ergebnissen werden auch bei Toni zunächst die fachübergreifenden allgemeinen sowie fachdidaktische Impulse von den restlichen Gesprächshandlungen getrennt. Die prozentualen Anteile der fachdidaktischen Impulse sind wiederum weiß beschriftet (vgl. Abb. 23).

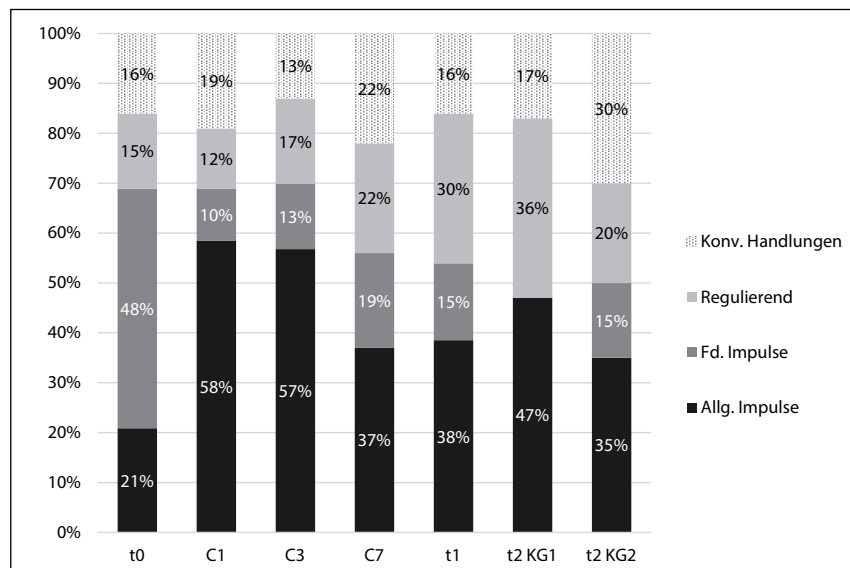


Abbildung 23: Anteile Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen Fall Toni

Insgesamt zeigt sich in Abbildung 23, dass sich der Anteil an Impulsen im Verlauf der Fortbildung reduziert. Besonders hoch ist der Anteil an Impulsen bei der Eingangsdatenerhebung t0 und in der ersten Praxisphase (C1 und C3) mit rund 70% des gesamten beobachtbaren Verhaltens. Mit Ausnahme von t0 ist der Anteil von expliziten fachdidaktischen Impulsen eher gering im Vergleich mit allgemeinen Impulsen. Auffällig ist der erhöhte Anteil von regulierenden Handlungen an den Zeitpunkten der Ausgangsdatenerhebung t1 und des verzögerten Nachtests t2 K1, welche bei t1 aus 23% Rederechtserteilungen bestehen. Der

Anteil konvergenter Handlungen ist beim zweiten Sinnbildungsgespräch des verzögerten Nachttests (t2 KG2) am größten im Vergleich mit den restlichen Gesprächen. Diese beinhalten aber keine konvergenten Impulse in Form von geschlossenen Fragen (vgl. Abb. 17, S. 276).

Nun werden die von Toni eingesetzten fachdidaktischen Impulse anteilmäßig präsentiert. In der nachfolgenden Abbildung 24 entsprechen deshalb 100% dem total kodierten Anteil an Impulsen des Lehrers. Es zeigt sich, dass die fachdidaktischen Impulse mit Ausnahme der Eingangsdatenerhebung t0 einen geringen Anteil ausmachen. Bei t0 gilt es wiederum zu beachten, dass es sich um ein Erschließungsgespräch handelt. Im Erschließungsgespräch bei t0 setzt der Lehrer zu 58% Impulse zur Begriffs- und Faktenklärung ein. Deutlich geringer fällt der Anteil an Impulsen zur Anwendung fachspezifischer Strategien der Dokumentenanalyse aus.

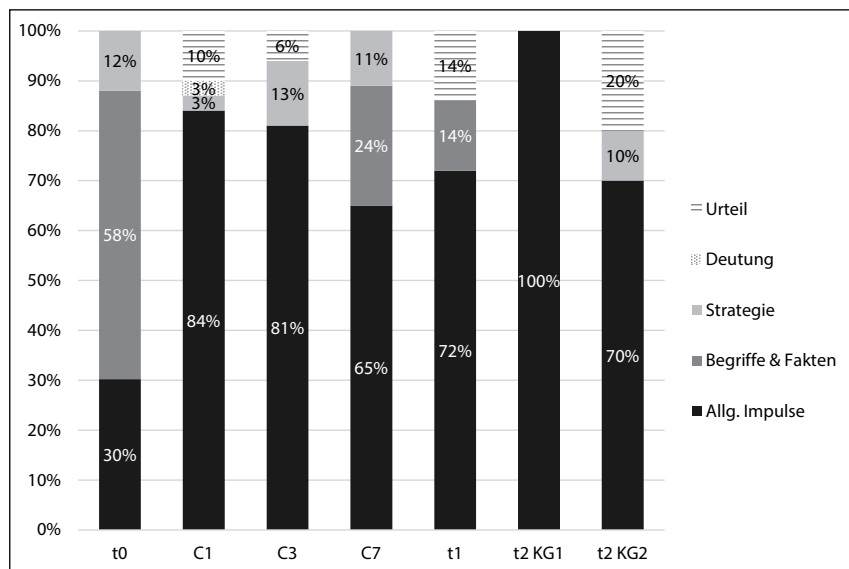


Abbildung 24: Detaillierte Anteile fachdidaktischer Impulse Fall Toni

Die allgemeinen Impulse machen bei allen Sinnbildungsgesprächen zwischen 65% und 100% aller von Toni eingesetzten Impulse aus. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Toni während der gesamten Intervention kein Reflexionsgespräch durchführt. Es fehlt ein entsprechender gesprächseröffnender Impuls. Auffallend ist, dass beim Klassengespräch KG1 zum Zeitpunkt des verzögerten Nachttests t2 im Vergleich mit den anderen Sinnbildungsgesprächen jeglicher

fachdidaktische Impuls fehlt. Darauf wird in der fokussierten Beschreibung der *good practice*-Lektionen eingegangen (siehe Kapitel 11.3.2.3).

Wie fällt die Entwicklung von Sandras fachdidaktischem Impulsverhalten aus?

11.2.1.3 Fall Sandra

Wiederum werden wie bei Roland und Toni zunächst alle Impulse im Verhältnis zu den restlichen Gesprächshandlungen der Lehrerin dargestellt. Die fachdidaktischen Impulse sind in der nachfolgenden Abbildung 25 dunkelgrau hinterlegt und weiß beschriftet. Insgesamt zeigt sich, dass Impulse rund 50% des beobachtbaren Gesprächsverhaltens von Sandra ausmachen. Auffällig ist der hohe Anteil von Regulierungen bei den Coachingzyklen 2 (1. Praxisphase) und 7 (3. Praxisphase) und bei dem verzögerten Nachttest t2, wobei es sich mehrheitlich um Rederechtserteilungen handelt (vgl. Abb. 19, S. 278). Mit Ausnahme des zweiten Coachingzyklus C2 setzt Sandra vor allem allgemeine Impulse ein. Besonders der Anteil der konvergenten Handlungen nimmt während der Fortbildung im Vergleich mit der Eingangsdatenerhebung t0 deutlich ab.

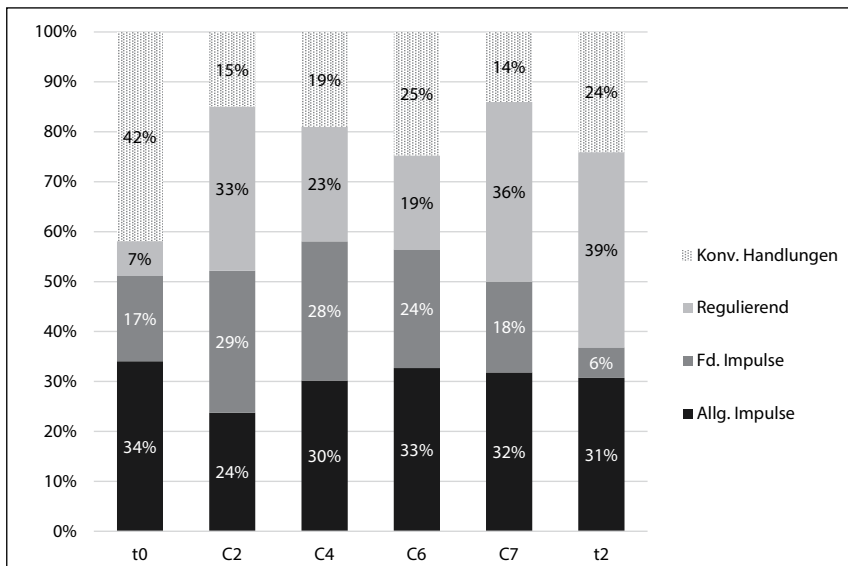


Abbildung 25: Anteile Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen Fall Sandra

Fokussiert man die Ergebnisse ausschließlich auf die Gesamtheit der Impulse, dann zeigt sich in der nachfolgenden Abbildung 26, dass es sich bei den Gesprächen vor allem um Sinnbildungsgespräche zur Deutung eines historischen Sach-

verhalts und um Urteilsbildung handelt. Ein Reflexionsgespräch findet nur bei t0 statt. Auffällig ist der hohe Anteil fachdidaktischer Impulse bei C2, welche rund 54% aller Impulse umfassen. Mit Ausnahme von C2 setzt Sandra mehrheitlich allgemeine Impulse ein. Einen erhöhten Anteil an Begriffs- und Faktenklärungen weist das Klassengespräch des sechsten Coachingzyklus C6 (3. Praxisphase) auf.

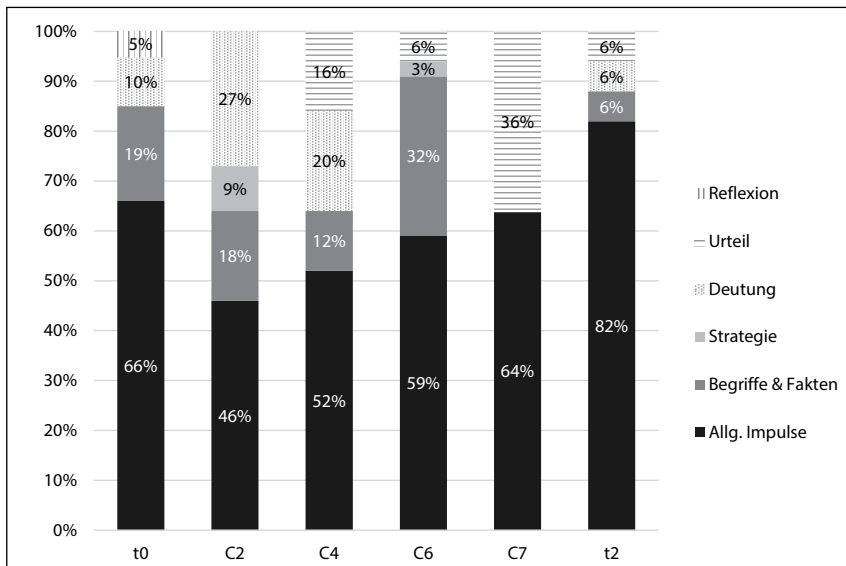


Abbildung 26: Detaillierte Anteile fachdidaktischer Impulse Fall Sandra

11.2.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt das Verhältnis der Anteile der Impulse, sowohl konvergent als auch divergent, zu den restlichen Lehrpersonenhandlungen (Regulierungen und konvergente Handlungen), dass Impulse ab der 3. Praxisphase rund die Hälfte der beobachtbaren Gesprächsleitungsstrategien der drei Lehrpersonen ausmachen. Sowohl Roland als auch Toni setzten in den ersten beiden Praxisphasen bis zu 70% Impulse zur Gesprächsleitung ein. Diese Impulse wiederum bestehen größtenteils aus fachübergreifenden allgemeinen Fragen oder Aufforderungen, was die Säulendiagramme zu den detaillierten Anteilen fachdidaktischer Impulse aufzeigen. Fachspezifische Impulse lassen sich vor allem dem Bereich zur Klärung von „Begriffen & Fakten“ zuordnen. Impulse aus den Kategorien „Deutung“ und „Urteil“ sind bei allen Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächen feststellbar mit Ausnahme von Toni beim verzögerten Nachtest (t2 KG1). Nur Roland weist zudem Impulse aus dem Bereich „Reflexion“ auf. Die geringen prozentualen Anteile dieser drei

Kategorien weisen darauf hin, dass es sich dabei vor allem um gesprächseröffnende Impulse handeln könnte. Dazu müssen die einzelnen Klassengespräche zusätzlich zur inhaltsanalytischen Kodierung auch inhaltlich beschrieben werden. Dies wird in Kapitel 11.3 für ausgewählte Klassengespräche gemacht.

Nach der Erfassung der Anteile der fachspezifischen Impulse der drei Geschichtslehrpersonen in Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächen werden nun die Ergebnisse der Kodierung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenäußerungen der drei Geschichtsklassen und der Vergleichsklasse der Lehrerin Fiona in denselben Klassengesprächen präsentiert.

11.2.2 Entwicklung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenäußerungen in Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächen

11.2.2.1 Fall Roland

Als Erstes werden die Ergebnisse der Klasse von Roland präsentiert. Um einen Eindruck von der Klasse zu erhalten, wird zunächst ein kurzer Ausschnitt aus dem Leitfadeninterview mit Roland aus der Eingangsdatenerhebung t0 aufgeführt. Darin beschreibt er die Klasse als heterogene Gruppe folgendermaßen:

„(...) (11 min 55 s) Roland: Ähmm. Also sie ist sehr interessiert. Also die meisten habe ich das Gefühl, kommen gerne in den Geschichtsunterricht, also die meisten, der größte Teil vielleicht, würde ich schon sagen. Und sind interessiert an so Fragen. Jetzt einfach gibt es riesige Unterschiede, zwischen was können die einen verstehen und die anderen, die es vielleicht nicht ganz verstehen ähmm, um was es geht, oder vielleicht gewisse Fragestellungen nicht ganz verstehen.

(11 min 55 s) Interviewerin: mhm (bejahend)

(12 min 12 s) Roland: Also jetzt rein vom Fachlichen her gibt es schon ziemliche Unterschiede. Und dann gibt es halt auch ziemliche Unterschiede zwischen denen, die sich getrauen etwas zu sagen, und von denen, die zwar dabei sind, aber selten etwas sagen. Aber das heißt noch lange nicht, dass sie es nicht verstehen oder dass sie nicht interessiert sind.

(12 min 12 s) Interviewerin: mhm (bejahend)

(12 min 16 s) Roland: Es ist einfach, also es ist eine sehr heterogene Klasse. (...)“

In Anbetracht des Niveaus „Grundanforderung“ weist Roland darauf hin, dass das Leistungsvermögen der Klasse sehr heterogen ist. Eine aktive Teilnahme am Geschichtsunterricht wird gemäß Roland einerseits erschwert durch die fehlende Sprachkompetenz der einzelnen Lernenden und andererseits durch den fehlenden Mut, sich im Klassenverband zu äußern. Dieser fehlende Mut hat

gemäß Roland aber nichts damit zu tun, dass die Lernenden einen Sachverhalt nicht verstehen würden. Eine Nichtbeteiligung am Klassengespräch hat folglich nicht zwingend mit mangelndem Können oder Verstehen zu tun. Wie entwickeln sich nun zunächst die Anteile begründeter Lernendenaussagen in Rolands Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächen?

In der nachfolgenden Abbildung 27 wird die Entwicklung des Anteils begründeter gegenüber unbegründeten Aussagen der Lernenden dargestellt. Der Anteil an restlichen Schüleraussagen (Rest) beinhaltet Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Außerdem weist die Doppellektion der Ausgangsdatenerhebung t1 ein Sinnbildungs- (KG2) und ein Reflexionsgespräch (KG4) auf. Diese werden getrennt aufgeführt.

Wie die Abbildung 27 zeigt, steigen die Anteile der begründeten Aussagen relativ stetig von t0 bis zum siebten Coachingzyklus C7 mit einem Höhepunkt bei der Ausgangsdatenerhebung t1 KG1. Auffällig ist die Verminderung unbegründeter Aussagen von C4 (2. Praxisphase) zu C6 und C7 (beide 3. Praxisphase). Diese fallen bei C7 hinter den Anteil begründeter Aussagen zurück, wobei hier vor allem Aussagen der Restkategorie den größten Teil ausmachen. Im Vergleich von Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung t0 zu t1 findet eine deutliche Abnahme unbegründeter Aussagen statt, diese geht einher mit einer Zunahme begründeter Lernendenaussagen.

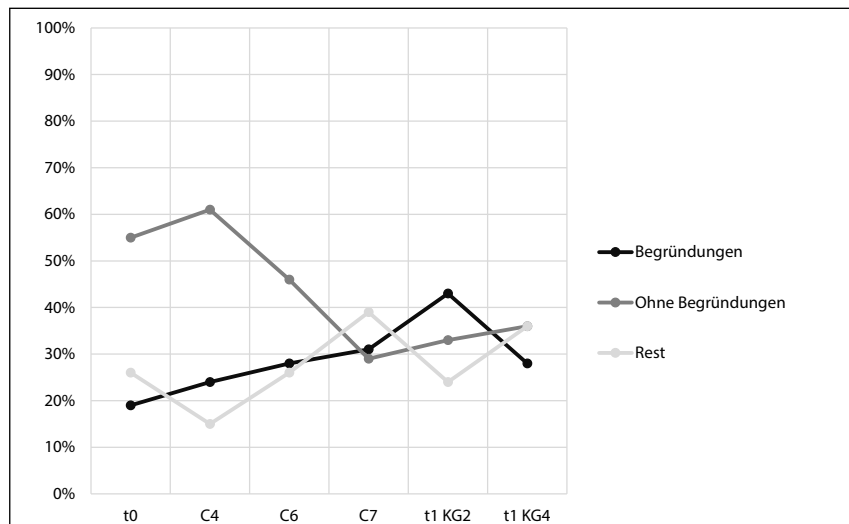


Abbildung 27: Entwicklung der Anteile begründeter Lernendenaussagen von Rolands Klasse

Welche Entwicklung lässt sich *bezüglich des Evidenzbezugs* der Lernenden feststellen? Abbildung 28 zeigt, inwiefern die Lernenden in Rolands Klasse bei ihren Aussagen Bezug nehmen auf Dokumente der Lektion oder vorhergehender Unterrichtseinheiten. Dies wird im Folgenden als Evidenzbezug bezeichnet. Die Kategorie „Rest“ beinhaltet wiederum Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Beginnend bei t0 zeigt sich, dass der Anteil der evidenzbezogenen Aussagen in der Praxisphase zwei und drei höher ausfällt als der Anteil der Aussagen ohne Evidenzbezug. Besonders deutlich fällt dies zu den Zeitpunkten C6 und C7 (3. Praxisphase) auf. Entgegen der Entwicklung zeigen die beiden Klassengespräche zum Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung t1 kaum Evidenzbezug durch die Lernenden. Insgesamt sind 58% bzw. 61% der Aussagen ohne Bezug zu einem Dokument, während sich die Anteile zu den vorhergehenden zwei Zeitpunkten auf 19% bzw. 12% beliefen.

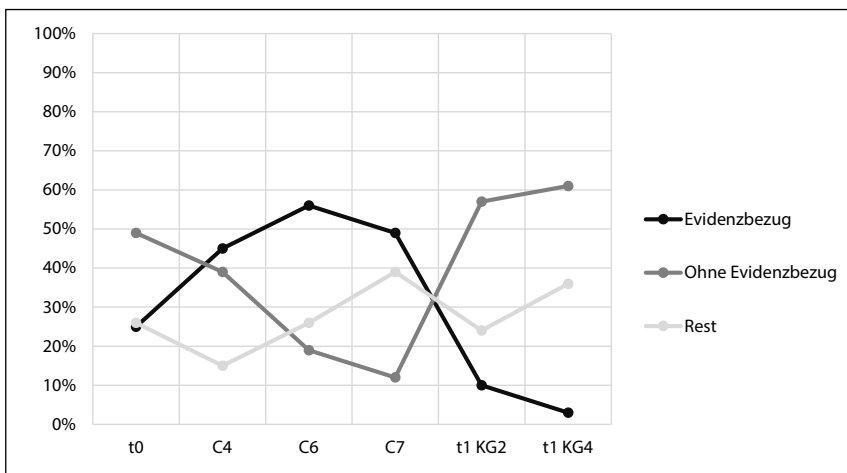


Abbildung 28: Entwicklung der Anteile evidenzbezogener Lernendenaussagen von Rolands Klasse

Wie entwickelt sich ausgehend von den vorherigen Analysen der Anteil an *begründeten und gleichzeitig mit Evidenz belegten* Lernendenaussagen? Kombiniert man nun beide Auswertungen, lassen sich auf 100% der Lernendenaussagen auch die Anteile derjenigen Aussagen erfassen, die sowohl begründet als auch inhaltlich belegt ausfielen. Anhand der Abbildung 29 werden die Ergebnisse von Rolands Klasse aufgezeigt. Die schwarzen Balken zeigen die sowohl begründeten als auch belegten Lernendenäußerungen auf. In Dunkelgrau sind die

Anteile an begründeten Aussagen und in etwas hellerem Grau die Anteile an Berichten aus den Dokumenten (belegte Aussagen) dargestellt. Außerdem lässt sich ein Anteil an Behauptungen (schraffiert) feststellen, der unbegründete und unbelegte Aussagen zum behandelten Inhalt umfasst. Die Kategorie „Rest“ beinhaltet wiederum Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Diese sollte anteilmäßig gleich ausfallen wie in den Ergebnissen zu den begründeten Aussagen und zum Evidenzbezug.

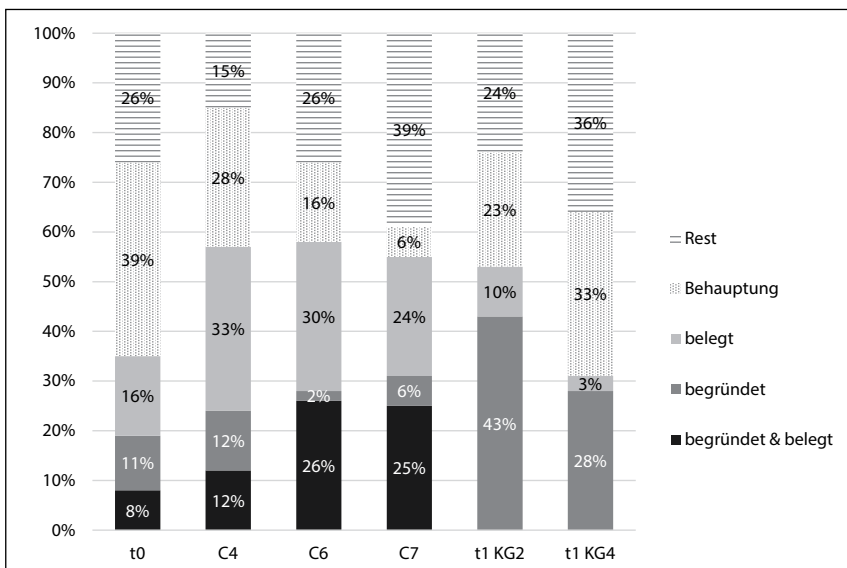


Abbildung 29: Entwicklung Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Rolands Klasse

Betrachtet man die Entwicklung der Lernenden in Abbildung 29, dann fallen beim Zeitpunkt der Eingangsdatenerhebung t0 die hohen Anteile an Behauptungen und Aussagen ohne inhaltlichen Bezug auf (65%). Dies verändert sich bis zum vierten Coachingzyklus C4 (2. Praxisphase) und bleibt konstant unter 50% Anteilen bis zur Ausgangsdatenerhebung t1 KG4 (Reflexionsgespräch). Besonders hohe Anteile an begründeten und belegten Aussagen finden sich bei den Coachingzyklen C6 und C7 (beide 3. Praxisphase), wobei zum Zeitpunkt C7 ein sehr hoher Anteil an Äußerungen ohne Inhaltsbezug feststellbar ist.

Anschließend werden die Veränderungen des fachlich-argumentativen Gehalts der Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler von Toni präsentiert.

11.2.2.2 Fall Toni

Auch Toni hat im Interview der Eingangsdatenerhebung t0 eine Einschätzung seiner Klasse mit Niveau „Erweiterte Anforderungen mit mittlerem Niveau“ abgegeben.

„(...) (22 min 33 s) Toni: Das ist, das ist augenfällig und so, dass es solche hat, oder, die sich gut reingeben können in Gruppen, andere können sich absolut nicht reingeben, die verstecken sich hinter irgendetwas. Ich sage immer Pokerface, oder wo du dann aufgesetzt hast und so weiter und ich stelle einfach fest, so intellektuell kognitiv sind die Differenzen sehr groß. Oder, wenn du jetzt rein auf den Geschichtsunterricht bezogen. Das hat man vielleicht gesehen, so eine S24, die hat wirklich ein enorm großes Wissen, sie ist sehr interessiert an dem. S17, der hat ein enorm breites Allgemeinwissen. (...) (23 min 18 s) Toni: Aber den kannst du über alles fragen und so. Ähmm der bringt das hin und das ist eben bei der Klasse extrem schwierig. Ich habe das noch nie so erlebt, oder, dass eine Klasse auch so unterschiedlich bereit ist, um sich in etwas reinzugeben. (...)“

Toni weist auf die Heterogenität der Klasse hin, deutet aber auch an, dass es nicht nur an mangelnder Kompetenz liegt, dass sich einzelne Lernende nicht am Gespräch beteiligen. Er stellt Unterschiede in der Bereitschaft fest, die eigenen Überlegungen überhaupt einzubringen. Wie entwickeln sich nun zunächst die Anteile begründeter Lernendenaussagen in Tonis Sinnbildungsgesprächen?

In Abbildung 30 wird die Entwicklung des Anteils *begründeter gegenüber unbegründeten Aussagen* der Lernenden dargestellt. Der Anteil an restlichen Schüleraussagen (Rest) beinhaltet Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Die Abbildung 30 zeigt drei inkonstante Entwicklungskurven. Bei t0 sind beinahe alle Lernendenaussagen ohne Begründung, dabei muss die epistemische Funktion des Gesprächs als Erschließungsgespräch berücksichtigt werden. Dieser Zeitpunkt befindet sich weiterhin in der Grafik, weil er die Qualität der Lernendenaussagen vor der Intervention aufzeigt. Bereits bei den Coachingzyklen C1 und C3 der 1. Praxisphase fällt der Anteil begründeter Aussagen höher aus als derjenige der unbegründeten Aussagen, dies gilt auch für den Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung t1. Den höchsten Anteil begründeter Aussagen weist das erste Sinnbildungsgespräch des verzögerten Nachttests t2 KG1 mit 82% aus. Anteilsmäßig am größten sind die unbegründeten Aussagen bei den Gesprächen des siebten Coachingzyklus C7 (3. Praxisphase) und bei dem zweiten Sinnbildungsgespräch des verzögerten Nachttests t2 KG2, wobei diese bei t2 KG2 in etwa gleich häufig zu beobachten sind wie die begründeten Aussagen.

Zu keinem der dargestellten Messzeitpunkte machen die Restaussagen den größten Anteil aus.

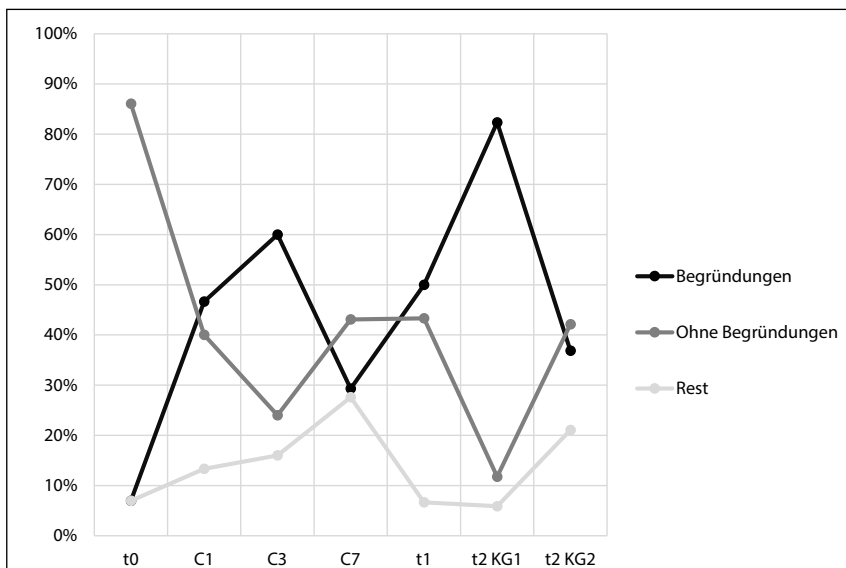


Abbildung 30: Entwicklung der Anteile begründeter Lernendenaussagen von Tonis Klasse

Welche Entwicklungen zeigen sich bei Tonis Klasse hinsichtlich des *Einbezugs von Informationen aus Dokumenten*? Die nachfolgende Abbildung 31 zeigt auf, ob die Lernenden bei ihren Aussagen Bezug nehmen auf Dokumente der Lektion oder explizit auf Inhalte vorhergehender Unterrichtseinheiten hinweisen. Die Kategorie „Rest“ beinhaltet wiederum Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Vor der Intervention t0 sind die Anteile von belegten und unbelegten Aussagen gleich. Es gilt erneut darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um ein Erschließungsgespräch handelt. In der 1. Praxisphase nehmen die Aussagen ohne Evidenzbezug ab (C1 bis C3). Deutliche Veränderungen zeigen sich besonders bei C7 (3. Praxisphase) und der Ausgangsdatenerhebung t1, denn der Anteil an Aussagen ohne Evidenzbezug fällt mit 60% bzw. 70% sehr hoch aus. Im Gegensatz dazu kann beim verzögerten Nachtest t2 KG1 beobachtet werden, dass 82% Aussagen mit Informationen aus Dokumenten untermauert werden. Dieser Evidenzbezug sinkt beim zweiten Klassengespräch in derselben Lektion t2 KG2, bleibt aber deutlich höher als der Anteil unbelegter oder restlicher Aussagen.

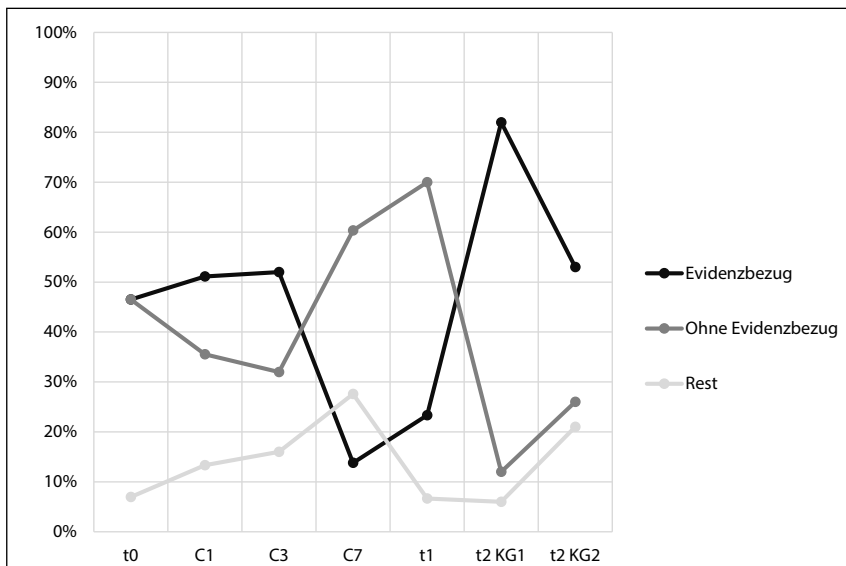


Abbildung 31: Entwicklung der Anteile evidenzbezogener Lernendenaussagen von Tonis Klasse

Kombiniert man nun beide Auswertungen, lassen sich auf 100% der Lernendenaussagen auch die Anteile derjenigen Aussagen erfassen, die *sowohl begründet als auch inhaltlich belegt* ausfielen. Anhand der untenstehenden Abbildung 32 werden die Ergebnisse von Tonis Klasse aufgezeigt. Die schwarzen Balken zeigen die sowohl begründeten als auch belegten Lernendenäußerungen auf. In Dunkelgrau sind die Anteile an begründeten Aussagen und in etwas hellerem Grau die Anteile an Berichten aus den Dokumenten (belegte Aussagen) dargestellt. Außerdem lässt sich ein Anteil an Behauptungen (schraffiert) feststellen, der unbegründete und unbelegte Aussagen zum behandelten Inhalt umfasst. Die Kategorie „Rest“ umfasst dieselben Merkmale wie bei den Darstellungen der begründeten und evidenzbezogenen Ergebnisse. Der Anteil sollte identisch ausfallen.

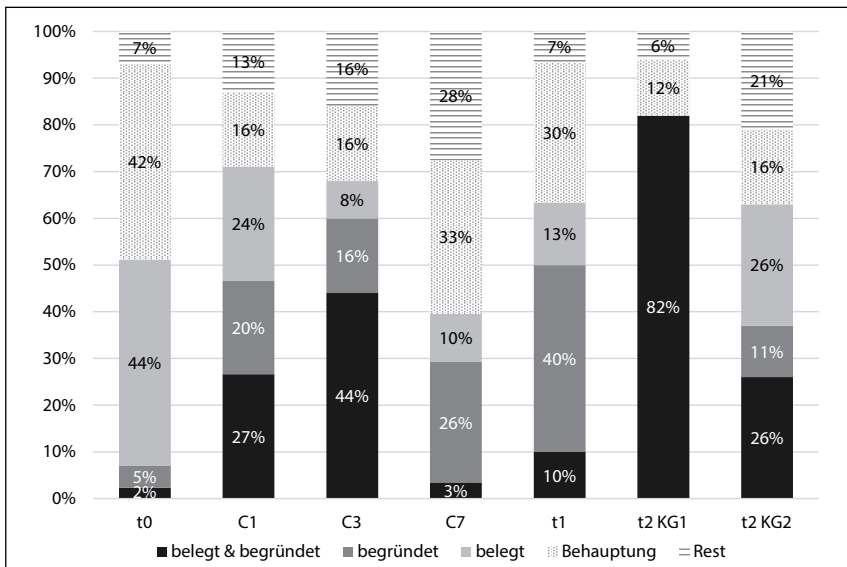


Abbildung 32: Entwicklung Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Tonis Klasse

Die Abbildung 32 zur Entwicklung der Lernenden in Tonis Klasse zeigt einen hohen Anteil belegter und begründeter Aussagen zum Zeitpunkt C3 (Ende 1. Praxisphase) und insbesondere bei t2 KG1. Zählt man die Ergebnisse der schraffierten Anteile zusammen, dann fallen bei C1 und t2 KG1 mehr als 70% sowie bei C3, t1 und t2 KG2 mehr als 60% der Lernendenaussagen unter belegt und/oder begründet. Die bereits dargestellten Entwicklungen bei Coachingzyklus 7 (3. Praxisphase) bestätigen sich in dieser Grafik. Der Anteil an Behauptungen ist bei C7 mit 33% ähnlich hoch wie bei t1 mit 30%.

Welche Entwicklungen zeigen sich bei der Klasse der dritten Interventionslehrerin Sandra?

11.2.2.3 Fall Sandra

Auch Sandra hat im Interview vor der Intervention (t0) eine Einschätzung ihrer Klasse mit Niveau „Erweiterte Anforderungen mit hohem Niveau“ abgegeben.

„(...) (08 min 39 s) Sandra: *Sehr ruhig.*

(08 min 40 s) Interviewerin: *Sehr ruhig? (...)*

(08 min 42 s) Sandra: *Ähmm wir haben alle Fachlehrer, mit dem Klassenlehrer, wir haben immer wieder quasi Nadeln in den Fingern, um sie in den Hintern zu pieken*

(Lachen). *Es braucht viel, bis sie kommen.*

(08 min 56 s) Interviewerin: *Ja.*

(08 min 56 s) Sandra: *Bis sie sich einmal melden und wenn sie sich melden, kommen immer die Gleichen und die Mädchen sind, ja, geben meistens so ein bisschen unter. Ja, sie sind sehr ruhig, aber sie sind sehr sehr angenehm im Unterricht, das ist eine Paradeklasse quasi, Vorzeigeklasse. (...)*

Aus Sandras Äußerungen geht hervor, dass sich die Klasse eher zurückhaltend an Klassengesprächen beteiligt. Außerdem scheint es ein paar wenige Jungen zu geben, die sich in den Klassengesprächen regelmäßig äußern. Dies führt möglicherweise auch dazu, dass sich die Mädchen eher passiv verhalten.

Wie entwickeln sich nun zunächst die Anteile *begründeter Lernendenaussagen* in Sandras Sinnbildungsgesprächen? In Abbildung 33 wird die Entwicklung des Anteils *begründeter gegenüber unbegründeten* Aussagen der Lernenden dargestellt. Der Anteil an restlichen Schüleraussagen (Rest) beinhaltet Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Die Abbildung 33 zeigt zunächst auf, dass von der Eingangsdatenerhebung t0 bis zum vierten Coachingzyklus C4 (2. Praxisphase) der Anteil an unbegründeten Aussagen deutlich zurückgeht, und zwar von knapp 50% auf rund 20%. Im gleichen Zeitraum steigen die begründeten Aussagen von 46% auf 64%. Zum Zeitpunkt des sechsten Coachingzyklus C6 zu Beginn der 3. Praxisphase nehmen unbegründete Aussagen wie bei t0 einen größeren Anteil ein als begründete Aussagen. Eine markante Veränderung findet zwischen C6 und C7 statt. Bei C7 am Ende der 3. Praxisphase erreichen die begründeten Äußerungen einen Höchststand von 80%. Dieser Anteil sinkt deutlich bei der Ausgangsdatenerhebung t1, steigt aber wieder beim verzögerten Nachtest t2 auf 60%. Auffallend ist, dass bei t2 die Restaussagen (25%) einen höheren Anteil ausmachen als Aussagen ohne Begründung.

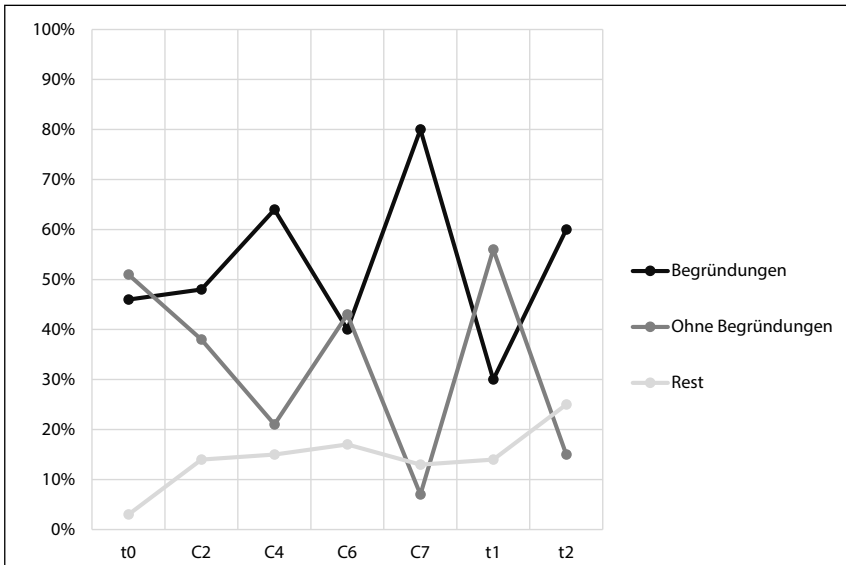


Abbildung 33: Entwicklung der Anteile begründeter Lernendenaussagen von Sandras Klasse

Welche Entwicklung zeigt sich bei Sandras Klasse hinsichtlich des *Evidenzbezugs aus Dokumenten*? Die nachfolgende Abbildung 34 zeigt auf, ob die Lernenden bei ihren Aussagen Bezug nehmen auf Dokumente der Lektion oder explizit auf Inhalte vorhergehender Unterrichtseinheiten hinweisen. Die Kategorie „Rest“ beinhaltet wiederum Kurzantworten ohne Inhalte (z.B. „ja“ oder „ich weiß nicht“) oder Aussagen ohne inhaltlichen Bezug zum Klassengespräch. Über die gesamte Intervention betrachtet wird die Mehrheit der Aussagen von den Lernenden mit Informationen aus Dokumenten belegt. Dies ist vor der Intervention bei t0 noch nicht der Fall. Auffallend gering fallen die Anteile ohne Evidenzbezug bei den Coachingzyklen C2 (1. Praxisphase) und C6 (3. Praxisphase) aus. Bei Coachingzyklus 4 (2. Praxisphase) und der Ausgangsdatenerhebung t1 zeigt sich eine Abnahme des Evidenzbezugs der Lernenden. Von t1 zu t2 nimmt der Anteil von Wortmeldungen ohne Evidenzbezug wieder deutlich ab. Außerdem ist ein konstanter Anstieg von Restaussagen mit einem Höchststand beim verzögerten Nachtest t2 zu beobachten.

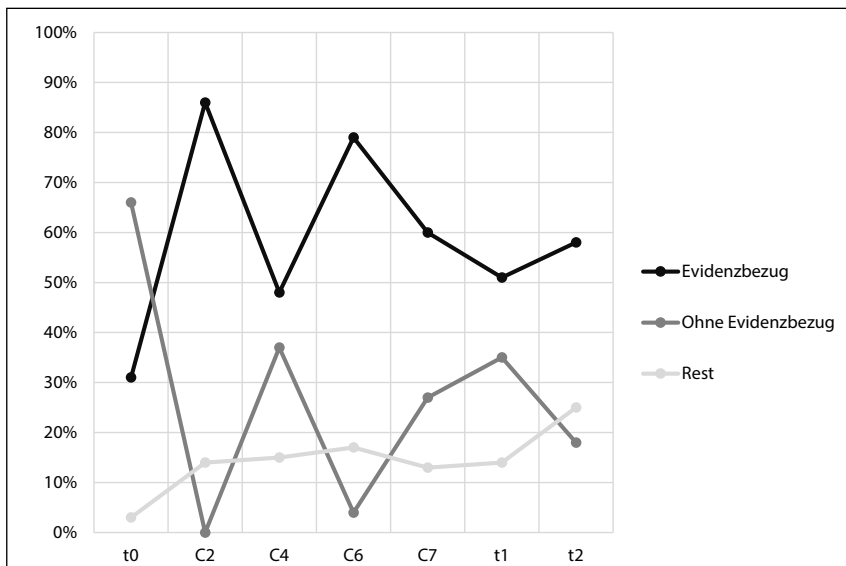


Abbildung 34: Entwicklung der Anteile evidenzbezogener Lernendenaussagen von Sandras Klasse

Auch im Fall von Sandras Klasse werden nun beide Auswertungen zusammengeführt. Dadurch lassen sich auf 100% der Lernendenaussagen auch die Anteile derjenigen Wortmeldungen erfassen, die *sowohl begründet als auch inhaltlich belegt* ausfielen. Anhand der folgenden Abbildung 35 werden die Ergebnisse von Sandras Klasse aufgezeigt. Die schwarzen Balken zeigen die sowohl begründeten als auch belegten Lernendenaussagen auf. In Dunkelgrau sind die Anteile an begründeten Aussagen und in etwas hellerem Grau die Anteile an Berichten aus den Dokumenten (belegte Aussagen) dargestellt. Außerdem lässt sich ein Anteil an Behauptungen (schraffiert) feststellen, der unbegründete und unbelegte Aussagen zum behandelten Inhalt umfasst. Die Kategorie „Rest“ umfasst dieselben Merkmale wie bei den Darstellungen der begründeten und evidenzbezogenen Ergebnisse. Der Anteil sollte identisch ausfallen.

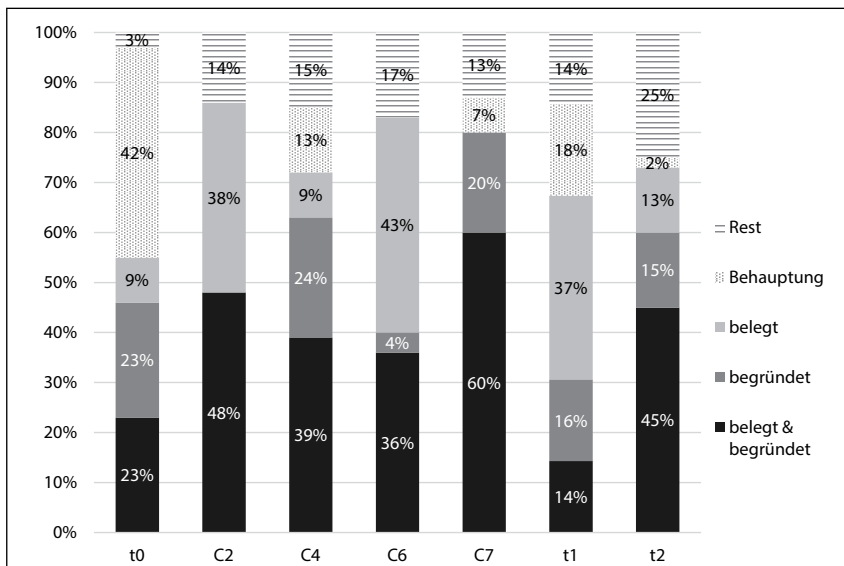


Abbildung 35: Entwicklung Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Sandras Klasse

Die Abbildung 35 zeigt hohe Anteile an belegten und begründeten Aussagen zu den Zeitpunkten C2, C7 und t2 auf. Fasst man die Anteile der begründeten Aussagen zusammen, dann fallen bei C7 80%, bei C4 63% und bei t2 rund 60% der Lernendenaussagen unter Aussagen mit Begründung. Auffallend ist der sehr geringe Anteil an Behauptungen von C2 (1. Praxisphase) bis t2 (verzögerter Nachttest) im Vergleich mit der Eingangsdatenerhebung t0 (42%). Die Anteile belegter und/oder begründeter Aussagen liegen im Zeitraum von C2 bis und mit t2 in einem Bereich zwischen 73% und 86%. Eine Ausnahme bildet die Ausgangsdaterhebung t1, wobei es sich nicht um ein Sinnbildungs-, sondern ein Erschließungsgespräch handelt.

Welche Entwicklungen zeigen sich bei der Klasse der Vergleichslehrerin Fiona?

11.2.2.4 Fall Fiona

Auch für den Fall der Vergleichsklasse von Fiona wurde das fachlich-argumentative Verhalten erfasst. Fiona äußert sich im Interview folgendermaßen über ihre Klasse:

„(...) (05 min 27 s) Fiona: Sie sind gut, sie sind stark. (...)“

Bei der Klasse handelt es sich, wie bei Sandra, um eine Klasse mit „Erweiterten Anforderungen auf hohem Niveau“. Offensichtlich sind sie gemäß der Einschätzung Fionas im Vergleich mit anderen Klassen desselben Niveaus besonders leistungsstark.

Im Gegensatz zu den Ergebnisdarstellungen der Interventionslehrpersonen wird nun die integrierte Abbildung 36 zum Vergleich des Lernendenverhaltens von Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung t0 und t1 dargestellt. Wie bisher zeigen die schwarzen Balken die sowohl begründeten als auch belegten Lernendenäußerungen auf. In Dunkelgrau sind die Anteile an begründeten Aussagen und in etwas hellerem Grau die Anteile an Berichten aus den Dokumenten (belegte Aussagen) dargestellt. Außerdem lässt sich ein Anteil an Behauptungen (schraffiert) feststellen, der unbegründete und unbelegte Aussagen zum behandelten Inhalt umfasst. Die Kategorie „Rest“ umfasst dieselben Merkmale wie bei den anderen Darstellungen der begründeten und evidenzbezogenen Ergebnisse.

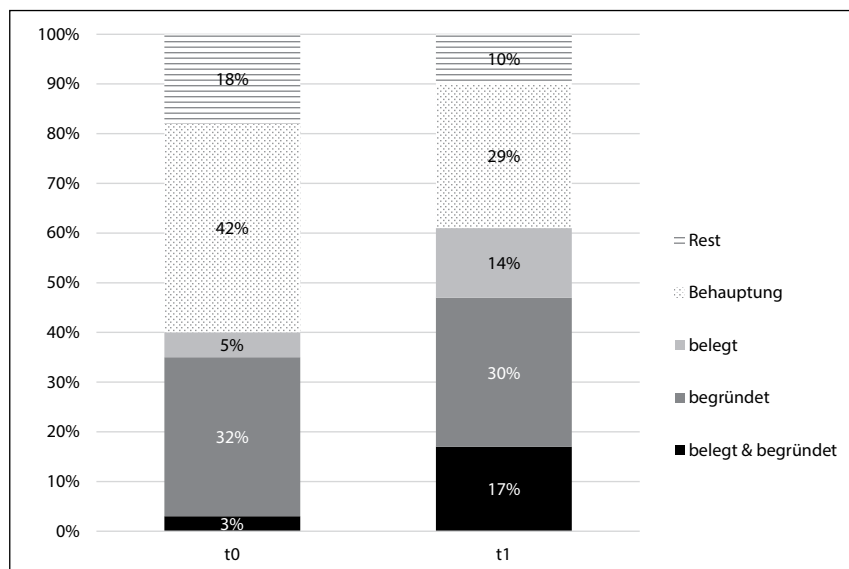


Abbildung 36: Vergleich der Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Fionas Klasse

Im Vergleich von t0 zu t1 verringern sich die Behauptungen um 13%. Gleichzeitig nehmen sowohl die begründeten als auch die belegten Aussagen zu, sodass bei t1 61% aller Lernendenaussagen begründet und/oder belegt sind. Knapp die Hälfte aller Aussagen wird begründet bei t1, was einer Zunahme von 12%

entspricht. Während bei t0 8% der Informationen aus einem Dokument der Lektion entnommen werden, sind es bei t1 31%. Dies zeigt, dass der inhaltliche Bezug der Lernenden zunimmt. Des Weiteren nehmen die begründeten und belegten Lernendenaussagen von t0 zu t1 um 14% zu.

11.2.2.5 Zusammenfassung

Insgesamt weist der fachlich-argumentative Gehalt aller Klassen inklusive der Vergleichslehrerin auf eine Zunahme von belegten und/oder begründeten Äußerungen hin. Des Weiteren zeigen sich Unterschiede im Leistungsniveau der Klassen bereits zum Zeitpunkt der Eingangsdatenerhebung t0. Davon ausgehend nimmt bei allen Klassen der Experimentallehrpersonen der Anteil an Behauptungen ab sowie der Anteil an Begründungen zu. Dabei unterliegt die Entwicklung gewissen Schwankungen. Die beobachtbaren Schwankungen fallen vor allem mit den analysierten Klassengesprächen zusammen, die nicht dem Typ Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch zugeordnet wurden.

Inwiefern sich weitere überfachliche und fachspezifische Qualitäten hinsichtlich der Gesprächsteilnahme der Lernenden zeigen, dazu müssen die einzelnen Klassengespräche zusätzlich zur inhaltsanalytischen Kodierung auch inhaltlich beschrieben werden. Dies soll nun anhand von ausgewählten Klassengesprächen mit Merkmalen dialogischer Gesprächsleitung gemacht werden.

11.3 Analyse der Geschichtslektionen mit *good practice*-Klassengesprächen

In diesem Kapitel werden ausgewählte Lektionen der drei Geschichtslehrpersonen in ihrer Gesamtheit qualitativ beschrieben und analysiert. Erste Grundlage für die Auswahl der Lektionen stellt das Vorkommen von Klassengesprächssequenzen des Typs Sinnbildung oder Reflexion dar (vgl. Tab. 16, S. 244). Sinnbildungsgespräche zeichnen sich dadurch aus, dass die Lernenden Antworten auf eine Leitfrage generieren müssen, die von ihnen eine synthetisierende Urteilsbildung oder eine Deutung eines historischen Sachverhalts verlangen. Reflexionsgespräche erfordern von den Lernenden auf Basis historischer Sachverhalte die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt (vgl. Kapitel 10.5.2.1). Das zweite Kriterium für die Auswahl bestand in Indikatoren für dialogisches Gesprächsleitungsverhalten der Lehrpersonen. Anhand der bisherigen Analysen konnten die Klassengespräche ermittelt werden, die folgende Merkmale aufwiesen (vgl. Kapitel 10.5.3):

- Anteile divergenter Handlungen und Rederechtserteilungen mindestens 61 % aller Handlungen der Lehrperson;
- Sprechzeitanteile der Lernenden mindestens gleich oder höher als diejenigen der Lehrperson.

Anhand dieser Kriterien wurde das Datenmaterial von insgesamt 18 Sinnbildungs- und Reflexionssequenzen der drei Interventionslehrpersonen auf zehn Gesprächssequenzen reduziert. Diese lassen sich insgesamt neun Lektionen verteilt auf die drei Lehrpersonen Roland, Toni und Sandra zuordnen (vgl. Tab. 30). Tonis Lektion aus dem verzögerten Nachtest t2 weist zwei Klassengespräche (KG1 und KG2) auf, welche die obigen Indikatoren für dialogisches Gesprächsleitungsverhalten des Lehrers aufweisen. Außerdem wurde Sandras Lektion aus dem vierten Coachingzyklus (C4) ebenfalls beschrieben, obwohl sie das Kriterium mit mindestens gleichen Sprechzeitanteilen um 1 % verfehlt. Demgegenüber stehen sehr hohe Anteile an divergenten Handlungen und Rederechtserteilungen (77%). Daraus ergeben sich die neun Lektionen in Tabelle 30.

| Fall | Zeitpunkt |
|---------------------|--|
| Roland (EG1) | Coachingzyklus 6 Ausgangserhebung t1 |
| Toni (EG2) | Coachingzyklus 1 Coachingzyklus 3 Verzögerter Nachtest t2 |
| Sandra (EG2) | Coachingzyklus 2 Coachingzyklus 4 Coachingzyklus 6 Coachingzyklus 7 |

Tabelle 30: Auflistung der analysierten Lektionen nach Fall und Experimentalgruppe

Wie bereits in Kapitel 10.5.3.1 aufgezeigt, werden anschließend die neun Lektionen getrennt nach Lehrperson fokussiert beschrieben. Dabei wurde für die Reihenfolge der Lektionsanalysen nach Zugehörigkeit zur Experimentalgruppe und Fall getrennt. Außerdem folgt die Reihenfolge der fokussierten Beschreibungen der Chronologie des Studiendesigns. Zur Darstellung der Gesamtlektionen sowie der Einbettung des Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächs wird zunächst der Inhalt der Lektion im Unterrichtsgeschehen kontextualisiert. Anschließend wird der Lektionsverlauf entlang der Auftragserteilungen der Lehrperson rekonstruiert und in entsprechende Phasen eines

Zyklus historischen Denkens gemäß epistemischer Funktion eingeteilt (Repetition, Konfrontation, Erschließen und Sinnbilden bzw. Reflexion) (vgl. Tab. 6, S. 105). Innerhalb dieser Phasen wurde zwischen den Sozialformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Klassengesprächen unterschieden (Hodel & Waldis, 2007), wobei Kürzestphasen von weniger als zwei Minuten nicht berücksichtigt wurden. Anschließend wird der Lektionsverlauf beschrieben. Dieser beinhaltet die Auftragserteilungen zu den jeweiligen Lerngelegenheiten für historisches Verstehen im Wortlaut, übernommen von schriftlich formulierten Aufgabenblättern oder transkribiert gemäß der Aussage der Lehrperson. Als Tabelle werden die Aufgabenstellungen sowie die von der Lehrperson eingesetzten Dokumente aufgelistet. Wenn möglich werden diese nach Art (Quelle oder Darstellung), mit Angabe der Autorin oder des Autors sowie mit einer Datierung aufgeführt. Die eingesetzten Dokumente werden stichwortartig inhaltlich beschrieben.

Daran knüpft die strukturelle Erfassung des Gesprächsverlaufs des dialogischen Sinnbildungs- oder Reflexionsgesprächs an. Dazu werden sowohl strukturelle Gesprächsverlaufsdigramme und Transkriptionsausschnitte eingesetzt. Diese ergänzen einander und folgen in ihrer Reihenfolge dem chronologischen Verlauf des beschriebenen Klassengesprächs. Um die Chronologie des Gesprächsverlaufs zusätzlich zu verdeutlichen, wurden die Äußerungen aller Beteiligten fortlaufend nach Art des Sprechzugs nummeriert (vgl. Kapitel 10.5.3.1). Die nummerierten Aussagen entsprechen den Turns der Kodierungen von Kapitel 11.1.3. Seitens der Lehrperson umfasst dies Initiationen (I), welche als divergente Eröffnung oder konvergenter Impuls kodiert und fortlaufend nummeriert wurden, beginnend bei eins. Weitere Lehrpersonenäußerungen wurden als Folgehandlungen bezeichnet, die entweder als divergente (dF) oder konvergente Folgehandlung (kF) kodiert wurden (vgl. Kapitel 10.5.2.2). Auch die Folgehandlungen wurden fortlaufend nummeriert, beginnend bei eins. Die Aussagen der Lernenden, die einen inhaltlichen Beitrag leisten, wurden als Reaktion (R) auf die Lehrpersonenimpulse ebenfalls fortlaufend nummeriert, beginnend bei eins. Die fortlaufende Nummerierung setzt bei der ersten Eröffnung einer Gesprächssequenz ein und zieht sich durch die Gesprächsverlaufsdigramme eines ganzen Klassengesprächs bis zum Schluss, dasselbe gilt für die Transkriptionsausschnitte.

Transkriptionsausschnitte werden exemplarisch eingesetzt, um Dialogizität in Verbindung mit fachlicher Qualität darzustellen. Bei den Transkripten handelt es sich um „Begleittranskripte“, die für die Erleichterung der Videoanalyse erstellt wurden. Sie erfüllen daher nicht die Standards linguistischer Transkripte (Deppermann, 2008; Heller & Morek, 2016). Die Aussagen der Lehrperson

wie auch der Lernenden werden, wenn beobachtbar, mit Hinweisen versehen zu Handlungen zur Förderung des historischen Verstehens entsprechend der Kodierung der fachspezifischen Lehrpersonenimpulse (vgl. Tab. 17, S. 245). Aufseiten der Lernenden sind dies Hinweise auf Merkmale, die historisches Denken zum Ausdruck bringen (inhaltlicher Bezug zu einem Dokument und Bezug zu Deutungsmustern) und die aufzeigen, ob es sich um eine begründete Aussage handelt (vgl. Tab. 18, S. 248). Außerdem beschreiben die Gesprächsverlaufdiagramme der Gesprächssequenzen, die nicht ausführlich per Transkript dargestellt werden, die Struktur der Gespräche. Deren inhaltlicher Verlauf wird im Fließtext zu den Diagrammen beschrieben.

Im Anschluss an die Beschreibung der Lektion und der Sinnbildungs- bzw. Reflexionsgespräche werden die Lektionen in ihrer Gesamtinszenierung und die Klassengespräche hinsichtlich ihrer Fachlichkeit sowie Dialogizität analysiert. Dazu werden die Lektionen nach Qualitätsmerkmalen für historisches Verstehen bezüglich des unterrichtlichen Angebots an Lerngelegenheiten und der beobachtbaren Lernaktivitäten der Lernenden besprochen. Zusätzlich werden die Klassengespräche mit entsprechender epistemischer Funktion unter Berücksichtigung von Merkmalen dialogischer Klassengespräche (Sprechzeitanteile und Lehrpersonenverhalten) diskutiert (vgl. Kapitel 10.5.3.2). Die Qualitätsmerkmale werden anhand der ersten Lektionsanalyse von Roland in Kapitel 11.3.1.1 detailliert dargestellt.

11.3.1 Fall Roland: Lektionsanalysen mit *good practice*-Klassengesprächen

Insgesamt ließen sich die Klassengespräche Rolands in 26 Gesprächssequenzen aufteilen (vgl. Kapitel 11.1.2.1). Davon wurden sechs dem Typ „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ zugeordnet. Dabei weisen die Sinnbildungsgespräche zum Zeitpunkt des Coachingzyklus 6 (Klassengespräch 1) und der Ausgangsdatenerhebung t1 (Klassengespräch 2) der Doppellektion die definierten Indikatoren hinsichtlich dialogischen Gesprächsverhaltens des Lehrers auf. Diese wurden festgelegt bezüglich des Gesprächsverhaltens aus 61 % Anteilen an divergenten Handlungen und Rederechtsteilungen sowie gleichausfallender Sprechzeitverteilung zwischen Roland und seiner Klasse.

Wie bereits in Kapitel 11.2.1.1 und bei der Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 10.3.2) angemerkt, handelt es sich bei der Klasse von Roland um das tiefste Niveau „Grundanforderungen“ der schweizerischen Sekundarstufe 1. Zusätzlich weist die Klasse einen hohen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund auf. Dies hat gemeinsam mit dem Leistungsniveau zur Folge, dass die zur Veranschaulichung eingesetzten Transkripte sprachlich wenig

kohärent und auf sprachlich tiefem Niveau ausfallen. Das hängt nicht nur mit der Sprachkompetenz der Lernenden zusammen, sondern auch mit der bereits angesprochenen Impliztheit des Mündlichen. Deshalb bestehen die Aussagen der Lernenden in den nachfolgend dargestellten Klassengesprächen eher aus Sprachfragmenten als aus vollständigen Sätzen. Trotzdem dienen sie sehr wohl und gerade deshalb der Veranschaulichung gelingender Klassengespräche auf unterschiedlichen Leistungsniveaus.

11.3.1.1 Was sind die Folgen des Imperialismus? (Coachingzyklus 6)

Diese Lektion bildete den Abschluss einer Unterrichtsreihe zum Thema „Kolonialismus und Imperialismus“. Die Lernenden hatten sich in den vorhergehenden Lektionen mit den Ursachen für den Imperialismus und dem Wettlauf der europäischen Kolonialmächte um Afrika („Kongo-Konferenz“) auseinandergesetzt. Als Beispiel für das Leben der kolonialisierten Bevölkerung wurde der Aufstand der Herero thematisiert, wie er im Rahmen des Lehrmittels „Durchblick 2“ (Baeriswyl, Oberholzer, Aebi & Davanzo, 2017) dargestellt wird. Roland hatte die gesamte Lektion selbst konzipiert und die entsprechenden Aufgabenstellungen selber formuliert sowie die Dokumente entsprechend ausgewählt. In der beschriebenen Lektion aus dem sechsten Coachingzyklus (C6) steht die Frage im Mittelpunkt, welche positiven und negativen Folgen des Imperialismus sich feststellen lassen.

11.3.1.1.1 Lektionsbeschreibung

Insgesamt weist die gesamte Lektion drei Phasen auf, die anhand der Übersicht nach epistemischer Funktion deutlich werden (vgl. Tab. 31). Die Repetition zu Beginn knüpft an das Vorwissen der 16 anwesenden Schülerinnen und Schüler an und situiert die Lektion für alle Lernenden als Fortsetzung einer Unterrichtsreihe.

| | | | |
|--------------------------|---|---|--------------------------------------|
| Leitfrage | Was waren die negativen und positiven Folgen des Imperialismus? | | |
| Epistem. Funktion | Repetition | Erschließen | Sinnbildung |
| Dauer | 08 min 21 s | 18 min 49 s | 16 min 45 s |
| Sozialform | Klassenunterricht Klassengespräch | EA – PA – GA Selbstständige Wechsel | Klassenunterricht Klassengespräch |
| Dokumente | 1 Karte | 4 Quellen 4 Darstellungen | |
| Anwesende SuS | 16 | | |

Tabelle 31: Übersicht der Lektion Roland C6 nach epistemischer Funktion

EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; GA = Gruppenarbeit; SuS = Schülerinnen und Schüler

Zum Einstieg und als Repetition projiziert Roland eine Karte Afrikas um 1880 auf die Leinwand. Darauf sind die Gebietsansprüche der europäischen Kolonialmächte farbig und die Grenzlinien afrikanischer Territorien schwach im Hintergrund eingezeichnet. Der Lehrer eröffnet ein erstes Klassengespräch mit einer an eine Vorlektion anknüpfenden Bemerkung: „Nur da auf die Karte schauen und ich denke, die sagt euch etwas. S18?“ Einzelne Lernende äußern sich mit ereignisgeschichtlichen Aussagen zur Karte. Am Ende des Gesprächs findet ein kurzes Ratespiel statt, bei dem die Lernenden die richtige Epochenbezeichnung nennen sollen. Das Repetitionsgespräch dauert rund acht Minuten.

Roland leitet nun in die nächste Lektionsphase über, indem er die Leitfrage der Lektion offenlegt und das Ziel bekannt gibt:

„(09 min 01 s) Was wir heute anschauen ähm – – das ist, was waren eigentlich die Folgen? Was waren die Folgen dieses Imperialismus oder des Kolonialismus, dass man einfach in Afrika oder Asien, dass europäische Länder in Afrika oder in Asien ähm – – sich da Ländereien unter den Nagel gerissen haben und da gibt's positive und negative Folgen. Und das Ziel der Lektion ist dann, dass ihr am Schluss Möglichkeit- oder dass ihr am Schluss seht, was waren positive Folgen, was waren negative Folgen dieses Zeitalters Imperialismus, ist auch eine Bezeichnung für eine Epoche zwischen 1871 und etwa 1914 ungefähr.“ (Transkript 111, C6)

Die Klasse wird für die darauffolgende Phase des Erschließens in zwei Großgruppen unterteilt. Die Gruppen erarbeiten anhand von Dokumenten Angaben zu negativen oder zu positiven Folgen des Kolonialismus. Die Sitzordnung wird nun so verändert, dass sich immer jeweils zwei Lernende derselben Großgruppe an einer Pultinsel gegenüber sitzen. In einem ersten Schritt sollten die Lernenden in Einzelarbeit die Aufgabenstellungen bearbeiten (vgl. Tab. 32). Anschließend tauschen sie sich mit dem Pultnachbar oder der Pultnachbarin in einer Partnerarbeit aus und ergänzen ihre Notizen. Haben beide Tandems einer Pultinsel das erledigt, folgt ein Austausch in der Gruppe zu viert. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Aufgabenstellungen der beiden Gruppen gemäß Auftragsblatt, welche Art von Dokumenten die Großgruppen erhielten und welche Inhalte in Bezug auf die Leitfrage darin zu erschließen waren.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|---|--|--|
| <p><i>Aufgabenblatt</i></p> <p>Gruppe <i>negative Folgen</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lest den Abschnitt „Ausbeutung und Widerstand“. 2. Listet alle negativen Folgen auf. 3. Lest die Quelle „Albert Schweitzer“. 4. Ergänzt die Liste der negativen Folgen. | <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Ausbeutung und Widerstand (Durchblick, 2017, Bd. 2, S. 14)</p> <p><i>Quellentext</i></p> <p>„Die Schuld der Weißen“ Albert Schweitzer, 1914 (in: Durch Geschichte zur Gegenwart (DGZG), 2004, Bd. 2, S. 288)</p> <p><i>Bild (Malerei)</i></p> <p>Hereroaufstand 1904, Datierung? Deutsch-Südwestafrika (Durchblick, a. a. O.)</p> | <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Willkürliche Grenzziehungen; Ausbeutungen und Widerstand (z. B. Herero-Aufstand 1904); Auflösung/Veränderung funktionierender wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Strukturen; Interesse an Rohstoffen – Abschaffung Sklaverei, aber Zwangsarbeit</p> <p><i>Quellentext</i></p> <p>Anklage an den Weißen wegen Taten gegenüber People of Colour nach deren Entdeckungen im Laufe der Jahrhunderte; Folgen von Schnaps und Krankheiten; Leid kann nicht mehr gesühnt werden; alle Völker mit Kolonialbesitz sind mitverantwortlich und schuldig an den Folgen.</p> <p><i>Bild (Malerei)</i></p> <p>Herero in einer stilisierten „Ureinwohner“-Kampfmontur mit Schild und Speer gegen mit modernstem Kriegsgerät ausgerüstete deutsche Soldaten, sogar ein Pferd ist zu sehen.</p> |
| <p>Gruppe <i>positive Folgen</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Schaut euch die Bilder an und lest die Legende. Notiert stichwortartig, was die drei Bilder zeigen. 2. Lest die Texte und erstellt eine Liste der positiven Folgen. | <p><i>3 Fotografien</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Albert Schweitzer im Spital 1914 (Durchblick, a. a. O.) 2. Behandlung von Schlafkranken in Afrika um 1900 (DGZG 2, a. a. O.) 3. Schule einer Missionsgesellschaft in Afrika (DGZG 2, a. a. O.) <p><i>Darstellungstext 1</i></p> <p>Hatte der Kolonialismus auch positive Folgen? (Durchblick, a. a. O.)</p> <p><i>Darstellungstext 2</i></p> <p>Bevölkerung der Kolonien (DGZG, 2004, S. 290)</p> | <p><i>Bildbeschriftung zu Foto 2</i></p> <p>Die Schlafkrankheit wurde von Stechfliegen übertragen und führte zu Abmagerung, Fieber, Hautausschlägen, schließlich zur Schlafsucht und zum Tod.</p> <p><i>Darstellungstext 1</i></p> <p>Teilweiser technischer (z. B. Eisenbahnbau mit langfristig positiven Folgen) und medizinischer Fortschritt auch in Kolonien; Ausbau von Bildungswesen</p> <p><i>Darstellungstext 2</i></p> <p>Wenig europäische Auswanderer in Afrika; Kolonialherren sorgen für Frieden, was Bevölkerungswachstum in Afrika fördert; medizinische Hilfe durch Missionare oder Vereinzelte wie A. Schweitzer, was Eindämmung gewisser Krankheiten (Pest, Cholera, Aussatz, Malaria, Schlafkrankheit) fördert; erleichtertes Heiraten in Kolonien (unabhängig vom Vermögen, wie vor Kolonialzeit)</p> |

Tabelle 32: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen Roland C6

Diese Phase des Erschließens dauerte rund 19 Minuten.

Im Anschluss eröffnete Roland ein Klassengespräch als strukturierte Debatte der beiden Großgruppen:

*„(27 min 50 s) Das heißt, ähm – – wenn wir jetzt über diese Folgen reden, positive Fol- positive oder negative Folgen des Imperialismus oder des Kolonialismus, dann geht es darum, dass ihr einander zuhört, dass ihr auch Bezug nehmt aufeinander, man darf auch widersprechen, man darf auch nachfragen, das Ziel ist einfach, dass wir uns mit dem auseinandersetzen, mit diesen positiven und negativen Folgen. Alles klar?“
(Transkript111, C6)*

Auf das Sinnbildungsgespräch soll nun ausführlicher eingegangen werden. Der gesamte Gesprächsverlauf wird chronologisch anhand von Gesprächsverlaufsdiagrammen oder von Transkriptausschnitten detailliert beschrieben. Die Transkriptausschnitte werden zur Veranschaulichung exemplarischer Gesprächssequenzen bezüglich Dialogizität und fachlicher Argumentation dargestellt.

11.3.1.1.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Das Gespräch besteht insgesamt aus sechs Sequenzen, die zeitlich unterschiedlich lang ausfallen. Das nachfolgende Transkript 1 setzt bei der Gesprächseröffnung von Roland ein. Es zeigt die ersten sechs Minuten des insgesamt 18 Minuten dauernden Sinnbildungsgesprächs. In der zweiten Spalte des Transkripts werden die Rollen der Aussage gemäß I-R-F-Schema aufgeführt (vgl. Kapitel 10.5.3.1). Seitens der Lehrperson werden diese jeweils mit der Kodierung des Gesprächsverhaltens (Kapitel 10.5.2.2) ergänzt. Bei den Lernenden wird *ko-konstruktives* Verhalten als Erweiterung einer getätigten Aussage, als explizite namentliche Anknüpfung und Erweiterung oder als Gegenargument vermerkt. In der Spalte „Historisches Verstehen“ werden die Kodierungen zu fachdidaktischen Impulsen der Lehrperson (a. a. O.) und die Kodierungen zum Lernendenverhalten aufgeführt. Letztere werden ergänzt um Bezüge zu Deutungsmustern der Lernendenaussagen. Außerdem wird unterschieden zwischen Dokumentbezug als nachweisliche Informationen aus einem Dokument der Lektion oder Evidenzbezug als explizit formulierter Hinweis auf ein Medium (z. B. „im Text steht ...“).

Der Lehrer eröffnet das Gespräch, indem er an die obige Einführung anknüpft (vgl. Transkript 1, Turn 1). Dazwischen liegt eine kurze Pause. Zunächst äußern Lernende die von ihnen erarbeiteten Argumente entsprechend ihrer Gruppeneinteilung.

Transkript 1 Roland C6 erste argumentative Sequenz

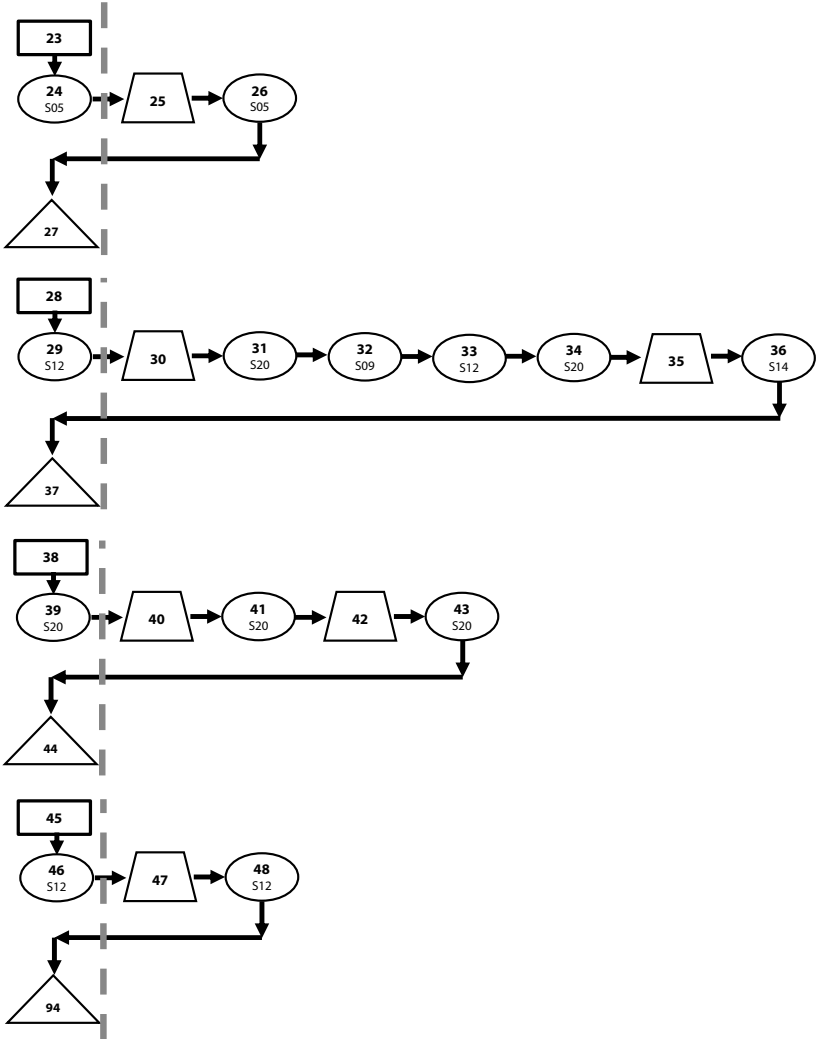
| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-----------------------|------|---|---|
| 1 | I | LP | Gut. Dann los, wer beginnt mit einer Aussage? (7) Positive, negative Folgen. S16? | Deutungsmuster: Folgen |
| 2 | R | S16 | Also wir haben rausgefunden, dass es in dieser Zeit trotzdem noch fast war wie in der Sklavereizeit, denn sie hatten sozusagen keine Rechte und wurden sehr schlecht behandelt. | Dokumentbezug Kontextualisierung Deutungsmuster: Kontinuität |
| 3 | dF Präzisierung | LP | Mit, sie' meinst du? | |
| 4 | R | S16 | Die Schwarzen. Afrikaner. | |
| 5 | dF Anknüpfung | LP | S12, nimmst du Bezug auf S16? | |
| 6 | R Ko-konstruktiv | S12 | Ja, also ich finde das nicht so, weil es wurden nicht alle schlecht behandelt. Weil es gibt ja auch viele Krankenhäuser und – und ja auch Albert Schweitzer wollte ja ihnen helfen und deswegen wurden nicht sie nur schlecht behandelt. (5) | Dokumentbezug Begründung |
| 7 | | LP | S09? | |
| 8 | R | S09 | Ähm –, also ich habe rausgefunden, dass einfach ähm – Albert Schweitzer ähm – ein Spital eröffnete und halt ähm, die Schlafkrankheit besiegte. | Dokumentbezug |
| 9 | dF Revoice | LP | Du sagst, Albert Schweitzer besiegte die Schlafkrankheit. | Begriffe & Fakten |
| 10 | R | S09 | Oder hilft einfach der- | |
| | | LP | Half | |
| | | S09 | Den – den Menschen „also“ den Afrikanern, die Schlafkrankheit zu besiegen. | |
| 11 | dF Anknüpfung | LP | S04, fährst du bei S09 weiter? | |
| 12 | R Ko-konstruktiv | S04 | Ja, also ungefähr. Mithilfe der [Kolonialisten] konnten sie halt ähm – – den Eingeborenen helfen, da sie fortgeschrittene Technik hatten und dadurch konnten sie ähm – das Ganze ähm – besser angehen, also Krankheiten, die sie halt ähm – nicht besiegen konnten, die Einheimischen, konnten sie jetzt mit der neuen Technik ähm – besser bekämpfen und sie dadurch auch ähm – viel ausrotten, also so die Pest und so. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| 13 | dF Herausforderung | LP | Also versteh ich das richtig, wenn ich jetzt S09, S12 und S04 zuhöre, Kolonialismus, Imperialismus sehr positiv, man hat Krankheiten besiegt, man hat sich um die Menschen gekümmert, den technischen Fortschritt hat man auch den Afrikaner zuge- oder den Menschen in Afrika zugänglich gemacht. Positiv. (3) S17? | Urteilsbildung Deutungsmuster: Folgen |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---------------------|------|--|--|
| 14 | R Ko-konstruktiv | S17 | Ich sehe das anders. Weil trotzdem wurden die Afrikaner von den Kolonialisten immer in dieser Zeit ausgebeutet und sozusagen getötet, weil 80 % der Hereros sind am Schluss, zu Ende sind sie getötet worden, das heißt, es lebten nur noch 20 % [das ist einfach ziemlich blöd] | Dokumentbezug Kontextualisierung Begründung |
| 15 | dF Klärung | LP | Wer kann das mit den Hereros – dass wir das vielleicht kurz noch ansprechen und verstehen, auch, ihr habt das nicht gelesen mit den Hereros, wer kann es kurz erklären? Nur ganz kurz, damit die anderen auch verstehen, von was du – was du meinst mit Herero. S11? | Begriffe & Fakten |
| 16 | R | S11 | Das war eine Völkergruppe, die – die wurde ausgelöscht etwa 80% davon, bis von ganz an Schluss. | Dokumentbezug |
| 17 | dF Ergänzung | LP | Wer ergänzt das noch, was S11 gesagt hat? S18? | |
| 18 | R | S18 | Also die Hereros sind Südwestaf- ähm – lebten in Südwestafrika und der Grund war, nachdem 1904 123 deutsche Siedler getötet wurden, haben die Deutschen nachher mit Sturmgewehr (<i>schnippt</i>) die Herero- die Hereros umgebracht. | Dokumentbezug |
| 19 | dF Präzisierung | LP | T: Und S11 sagt je- oder ähm – S17 etwa 80%- | |
| 20 | R | S18 | Circa 80 | |
| 21 | dF Revoice | LP | Circa 80% der Herero wurden umgebracht. Gut, einfach das zur Information. Und du sagst jetzt, S17: Ähm –, das ist doch eine negative Folge. (S17 nickt). S04? | Deutung Deutungsmuster: Folge |
| 22 | R Ko-konstruktiv | S04 | Also das betrifft jetzt ja nur eine kleine Randgruppe. Also bei uns ist jetzt so, dass wir so gelesen haben, dass – dass sie auch durch die fortgeschrittene Technik haben sie die Bevölkerung fast um's Doppelte erhöhen, also auch dadurch, dass die Europäer nicht in diesen Ländern blieben, denn diejenigen, die ausgewandert sind aus Europa, gingen entweder auf Amerika oder nach Af- ähm – nach Australien und dadurch konnten halt die Einheimischen wurden halt, ja, in Ruhe gelassen und konnten sich auch ähm – vermehren, sozusagen. (4) | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| 23 | I Kohärenz | LP | Ich notiere mal ein paar Stichworte, damit wir – oder S05 sag doch mal, welche Stichworte würdest du jetzt mal an die Tafel schreiben, damit wir am – am Schluss – damit wir die Übersicht ein bisschen behalten? Bei den negativen Folgen was hast du jetzt da mal gehört, was für ein Stichwort würdest du da hinschreiben? (Dauer: 00:00 bis 06:12) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Diese erste Sequenz des Sinnbildungsgesprächs zeigt, dass die Lernenden gemäß ihrer Gruppeneinteilung argumentieren. Dies tun sie mit Bezug auf die Gegenseite, z.B. bei Turn 2 und 6 (Transkript 1), oder als Erweiterung der eigenen Gruppenposition, z.B. erweitert Schüler S04 mit seiner Aussage Turn 12 (a. a. O.) die Position von Schülerin S12 und Schüler S09. Roland setzt auf inhaltliche Klärungen und Präzisierungen sowie Anknüpfungen. Bei Turn 13 fasst er zusammen und stellt provokativ fest, dass es wohl nur positive Folgen des Imperialismus gebe. Darauf reagiert Schüler S17 mit einer Ablehnung der vom Lehrer geäußerten Zusammenfassung (Turn 14). Da die beiden Gruppen nicht über dieselben Informationen verfügen, folgt auf Turn 14 eine kurze Klärungssequenz zum Hereroaufstand (Transkript 1, Turns 15 bis 21). Diesen hatte Schüler S17 als Beispiel für seine Aussage (Turn 14) eingebracht. Der Aufstand wird als negative Folge von Schüler S04 relativiert als Randerscheinung (Turn 22). Gleichzeitig erweitert er seine eigene Aussage (Turn 12) mit weiteren Gegenargumenten bezüglich der Äußerungen von Schüler S17. Danach entscheidet sich Roland, die bisherigen Aspekte mittels Tafelanschrift in einer Tabelle mit positiven und negativen Stichworten festzuhalten (Turn 23, Ende Transkript 1). Damit eröffnet Roland eine zweite Sequenz, in der gemeinsam die bisher geäußerten positiven Folgen präzisiert und zusammenfassend an der Wandtafel notiert werden.

Die kurze Phase der Zusammenfassung umfasst drei Sequenzen (Abb. 37, Turns 29 bis 49), welche insgesamt zweieinhalb Minuten dauern. Diese sind nachfolgend als Verlaufsdiagramme dargestellt, da aus inhaltlicher Sicht keine neuen Aspekte im Vergleich mit der ersten Sequenz diskutiert werden (vgl. Abb. 37). Die Handlungen Rolands und der Lernenden entsprechen denselben wie in der Spalte Dialogizität des Transkripts (vgl. Legende zum Verlaufsdiagramm). Das Verlaufsdiagramm (Abb. 37) bildet einerseits den vertikalen Gesprächsverlauf ab, bestehend aus Antworten auf die Eröffnung oder inhaltlichen Erweiterungen von Reaktionen (gestrichelte graue Linie), und den horizontalen Verlauf, als inhaltlich ergänzende Ausführungen zu einer Äußerung. Mittels Pfeil wird die chronologische Abfolge der Aussagen symbolisiert. Wortmeldungen ohne Pfeile stellen vom inhaltlichen Fluss losgelöste, neue inhaltliche Elemente dar.



Legende

- Initiation Lehrperson □ - Direkt anschließende Aussage →
- Reaktion Lernende ○ - Explizite Bezugnahme →
- Divergente Folgehandlung ▱ - SXX = Schüler-ID Nummer S04
- Konvergente Folgehandlung △

Abbildung 37: Verlaufsdigramme der Zusammenfassung Turn 23 bis 49

Das Verlaufsdiagramm (Abb. 37) dieser Zusammenfassungsphase zeigt verschiedene Sequenzen. Diese werden von Roland eröffnet (Turns 23, 28, 38 & 45). Indem er ausgehend von der ersten Reaktion der Lernenden (Turns 24, 29 & 39) begriffliche Präzision einfordert, knüpfen daran horizontale Klärungsäußerungen an. Diese fordert Roland mittels divergenter Folgehandlungen ein. Außerdem unterstützen sich die Lernenden gegenseitig mit begrifflichen und inhaltlichen Präzisierungen (Abb. 37, Turns 29 bis 36). An dieser inhaltlichen Klärung, welche sich am horizontalen Verlauf in Abbildung 37 zeigt, beteiligen sich insgesamt vier verschiedene Lernende.

Die konvergenten Folgehandlungen ersichtlich im Verlaufsdiagramm (a. a. O., Turns 27, 37, 44 und 49) des Lehrers beschließen jeweils die ansonsten eher kurz ausfallenden Klärungssequenzen. Gleichzeitig notiert Roland an der Wandtafel als Element der konvergenten Folgehandlung jeweils stichwortartig den gemeinsam geklärten Aspekt. Dazu verwendet er die gemeinsam erarbeiteten Formulierungen. Nachdem mittels Tafelanschrift eine tabellarische Übersicht zu negativen Folgen des Imperialismus geschaffen worden ist (a. a. O., Turns 23 bis 49), möchte Roland nun dasselbe noch für positive Folgen machen. Der Schüler S04 ist jedoch nicht einverstanden mit den gesammelten Erkenntnissen (Transkript 2, Turn 50). Mit Rückbezug auf die Aussagen zur Sklaverei aus der Zusammenfassung eröffnet nun der Schüler S04 eine zweite argumentative Sequenz (Transkript 2, Turn 50 bis 95). Im Zentrum dieser Sequenz steht die Kontroverse zwischen Abschaffung des Sklavenhandels im Gegensatz zu Zwangsarbeit unter Androhung physischer Strafen. Das nachfolgende Transkript 2 zeigt diesen Übergang aus der Phase der Zusammenfassung (vorhergehende Abb. 37, Turns 45 bis 49) zur nächsten argumentativen Sequenz.

Transkript 2 Roland C6 zweite argumentative Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|----------------------------------|------|--|---|
| 49 | kF Kohärenz | LP | Genau. Wir schreiben auch mal He-Herero an die Tafel als Stichwort um. Das war etwas Negatives, oder? Und bei – jetzt gehen wir mal zu den Positiven. Was haben wir bis jetzt gehabt bei den Positiven? S04? | |
| 50 | I Eröffnung Ko-konstruktiv | S04 | Also für die Sklaverei muss ich schnell bei Ihnen widersprechen. Und zwar ist im Text gestanden, dass die Sklavenarbeit so ziemlich minimiert wurde und eigentlich gar nicht mehr vorkam. | Evidenzbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| | | LP | Aha. | |
| 51 | R | S16 | Nein. | |
| 52 | R | S04 | Doch. | |
| | | LP | Aha. S16? | |
| 53 | R Ko-konstruktiv | S16 | Das stimmt nicht. Sie hatten nun nicht mehr Sklaverei, aber jetzt war es Zwangsarbeit und auf dem Hafenaufbau und auf dem Steinbau wurden sie immer noch gezwungen – also dort arbeiteten sie. (5) | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Kontinuität |
| | | LP | S14? | |
| 54 | R Ko-konstruktiv | S14 | Also die – also die Sklaverei, die – die wurde ziemlich minimiert, weil ähm – die Herrscher, die – die wollten ja, dass sie arbeiten und nicht, dass sie nach Amerika oder so arbeiten gehen. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| 55 | dF Revoice | LP | Ja, also jetzt, wie ist das jetzt? Jetzt steht da, links steht Sklaverei, rechts steht Sklaverei wurde – du hast minimiert gesagt? | Begriffe & Fakten |
| 56 | R | S14 | Ja. | |
| 57 | dF Herausforderung | LP | Wurde minimiert. Ja was jetzt? | |
| 58 | R | S04 | Ja minimiert heißt nicht ausgelöscht. | |
| | | LP | S17? | |
| 59 | R | S17 | Sie sagten einfach, dass es – nein, sie sagten einfach, meistens Sklaverei, den Namen Sklaverei einfach nicht, aber sie wurden trotzdem – sie zwangen einfach ähm – die Afrikaner zu arbeiten. | Dokumentbezug Begründung |
| 60 | dF Revoice | LP | Du sprichst von Zwangsarbeit, habe ich das richtig verstanden? (S17 nickt) (4) Ähm – S12? | Begriffe & Fakten |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-----------------------|------|--|--|
| 61 | R Ko-konstruktiv | S12 | Also man kann es ja so sehen. Man kann nicht sagen, dass es nur negative und nur positiv, weil es ist vielleicht – das Positive ist vielleicht auf einen Teil von Afrika, oder von den Afrikanern gesehen und der andere auf den anderen Teil. Und dann sehen es jetzt sie (<i>zeigt auf die andere Gruppe</i>) vielleicht anders, als wir es sehen, weil wir von einem anderen Ort sprechen. Und nicht von allen Menschen zusammen. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 62 | kF | LP | Mhm (bejahend), S08? | |
| 63 | R Ko-konstruktiv | S08 | Also der einzige Unterschied für mich wär Sklaverei ähm – genannt, sondern nur Zwangsarbeit. Und sie wurden einfach – ja sie wurden dazu gezwungen zu arbeiten und sonst n- wurden sie getötet. (3) | Dokumentbezug Begründung |
| | | LP | Das wäre jetzt – | |
| 64 | R | S04 | (<i>fällt ins Wort</i>) Du bist auf der Befürworterseite, nicht auf der negativen Seite. Du bist auf dieser Seite, nicht auf der anderen. | |
| 65 | dF Anknüpfung | LP | Das macht aber nichts. Ok. Gut. Ähm – S04 reagierst du auf ähm – S16, reagierst du auf – auf S08, oder? | |
| 66 | R | S16 | Ja. Getötet wurden sie nicht. Ihnen wurden einfach die Hände und Füße [abgeschnitten]. (3) | Dokumentbezug |
| 67 | dF Revoice | LP | Ja, „also“, was ist jetzt das? Ähm, du sagst, also die wurden misshandelt, könnte man sagen? | |
| 68 | R | S16 | Wer nicht gearbeitet hat, hatte halt eine Hand weniger. (6) | |
| 69 | dF Herausforderung | LP | Jetzt hat, am Anfang des Gesprächs haben einige von euch gesagt: Ja, medizinische Versorgung. Die haben geholfen, Krankheiten auszurotten und jetzt sagt S16: Ja, sie haben ihnen die Hände abgehackt. Sie haben die Menschen misshandelt. S11? | Urteilsbildung |
| 70 | R | S11 | „Ich will noch was sagen“ ähm – von den Krankheiten her, ähm – es wurden auch viele um- ähm – so gestorben, weil die Weißen ähm – Krankheiten nach Afrika gebracht haben. | Dokumentbezug Begründung |
| 71 | F Revoice | LP | (<i>Schreibt an die Tafel</i>) Also du sagst, die Weißen, die Europäer meinst du? | Begriffe & Fakten |
| 72 | R | S11 | Ja. | |
| 73 | kF | LP | Brachten Krankheiten nach Afrika und ihr sagt gleichzeitig haben dann die Weißen dann in Afrika wieder eingedämmt. (4) S12? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|---|--|
| 74 | R Ko-konstruktiv Rückbezug Turn 61 | S12 | Das ist ja auch wieder so. Zum Beispiel Albert Schweitzer konnte – konnte ja nicht in ganz Afrika ein – ein Spital, das ist ja einfach extrem, das hätte gar nie – deswegen hat er vielleicht sich einfach auf ein Land entschieden, hat dort seine – sein Spital aufgebaut und dort wurde – konnte er dann mehr – also die Menschen sich sorgen und ihnen helfen und dann war vielleicht ein Teil gesünder und dann bei einem anderen Teil könnte es sein, dass sie nicht mit dem Gedanken gehen: Ich will jetzt Menschen retten, sondern deswegen haben sie vielleicht ähm – Krankheiten mitgebracht. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 75 | kF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>) mhm (<i>bejahend</i>) S08? | |
| 76 | R Ko-konstruktiv | S08 | Also ich sage jetzt so, auf der rechten Seite, die Sklavenjagd wurde minimiert und medizinische Versorgung ähm – gab es auch in Afrika, das wurde vielleicht auch von den Europäern erzählt, damit die eventuell noch zehn Waffen mehr nach Afrika schicken und 100 Kilo Sprengstoff mehr und noch 200 Kugeln und auf der linken Seite ist dann mehr so die Wahrheit, was es wirklich „mit ihnen anstellt“ (<i>Handbewegung</i>). | Dokumentbezug Deutungsmuster: Perspektivität |
| 77 | R Ko-konstruktiv | S04 | Wir sind die Europäer, die in Europa leben, und sie sind die Afrikaner. | Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| | | LP | Aha, S04, sag es laut. | |
| | | S04 | Also wir, die jetzt halt hier auf der rechten Seite sind, wir repräsentieren sozusagen die Europäer, die in Europa sind und sozusagen nicht vor Ort sind und wissen, was da los ist, und die, die auf der linken Seite sitzen, sind halt diejenigen, die halt in Afrika sind und das halt miterleben. Deswegen befürworten wir das auch. Also ja, vielleicht würd ich's auch nicht befürworten“, weil da auf der linken Seite – | |
| 78 | dF Revoice | LP | Mhm, und S08 macht jetzt eigentlich eine Verbindung zwischen positiven und negativen Folgen, das – das geht irgendwie ineinander hin- hinein, das kann man nicht einfach so trennen, od- oder wie hast's du gemeint? Kannst du's noch einmal sagen? | Deutungsmuster: Folgen |
| 79 | R | S08 | Also einfach die – der Europäer, die nicht vor Ort sind, der würde erzählen: Ja, dem geht es jetzt super gut, wir haben Schulen gebaut, wir haben das gebaut, wir haben das gemacht, aber in Wirklichkeit, bei den Einheimischen in Afrika ähm, ist dann auf der linken Seite Wahrheit. | Deutungsmuster: Perspektivität |
| 80 | dF Klärung | LP | Aha, also was ist die Wahrheit? | |
| 81 | R | S08 | Die linke Seite. | |
| 82 | dF Herausforderung | LP | Sagst du? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|-------|---------------------|---------------|--|--------------------------------|
| 83 | R | S08 | Ja. | |
| 84 | kF | LP | S08 sagt, die linke Seite ist die Wahrheit, mhm (<i>bejahend</i>), interessant. S11? | |
| 85–89 | | S11 LP | Auslassung → S11 macht Selbstbezug und geht nicht auf andere Argumente ein (Dauer: 22 Sekunden) (...) | |
| 90 | kF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>), S14? | |
| 91 | R Ko-konstruktiv | S14 | Noch etwas zu ähm – S08. | |
| | | LP | Ja. | |
| | | S14 | Ähm, die Europäer, die – die waren sozusagen blind und sa- und sagten, einfach das, was immer erzählt wird, weiter und – und vielleicht – vielleicht wurde das mit der Zeit auch immer wie, sozusagen besser formuliert und das – das ist dann ähm – dass sie dann dachten, dass es ihnen super geht und dass sie keine Krankheiten mehr hatten. | Deutungsmuster: Perspektivität |
| | | LP | Mhm, S04? | |
| 92 | R | S04 | Also, wenn man's genau nimmt, ist jede – also bei – zum Beispiel- | Deutungsmuster Perspektivität |
| | | LP | Hört – Hört einander noch zu, bitte, Entschuldigung – | |
| | | S04 | Sind beide Blätter die Wahrheit, denn das eine ist die Wahrheit vor Ort und das andere ist die Wahrheit, die erzählt wurde. Also, sozusagen, die – was – die das gelbe Blatt ¹⁹ ist, ist sozusagen die Wahrheit, die passiert, und das grüne Blatt ist die Wahrheit, die erzählt. | |
| 93 | dF Anknüpfung | LP | S12, reagierst du auf – | |
| 94 | R | S12 | Nein, doch nicht | |
| 95 | kF Schluss | LP | Lassen wir das mal als Schlusswort so stehen, wir kommen später sicher noch auf das zurück. (Dauer: 08:41 bis 16:45) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

- 10 Hier bezieht sich Schüler S04 auf die Auftragsblätter beider Gruppen. Das Auftragsblatt der Gruppe mit positiven Folgen war grün, das mit den negativen Folgen war gelb.

Zu Beginn der zweiten Sequenz wird ausgehend von der Eröffnung durch den Schüler S04 die Frage diskutiert, inwiefern zwischen Sklavenarbeit und Zwangsarbeit überhaupt ein Unterschied besteht (obiges Transkript 2, Turns 50 bis 68). Die konvergenten Handlungen von Roland schließen kurze Klärungssequenzen ab oder stehen im Zusammenhang mit einer Tafelanschrift. Innerhalb dieser Debatte auf der Hauptachse, an der sich mehrere Lernende beteiligen, fällt die Aussage von Schülerin S12 in Turn 61 (Transkript 2) auf. Sie knüpft weder an eine vorhergehende Äußerung an, noch wird die Aussage von Roland oder den anderen Lernenden aufgenommen. Dabei handelt es sich um eine Synthese der bisherigen Erkenntnisse aus der Diskussion, die direkt in Bezug steht zur Leitfrage der Lektion. Zusätzlich wirft die Schülerin die Frage nach der Perspektivität auf, denn die Einschätzungen der Folgen können je nach regionalem Standort der Betrachtenden unterschiedlich ausfallen. Des Weiteren verdeutlicht ihre Aussage, dass es aus ihrer Sicht keine allgemeingültige abschließende Einschätzung der Folgen für alle Regionen und Bevölkerungsgruppen Afrikas gibt.

Darauf geht zunächst niemand ein. Schüler S08 knüpft in seiner darauffolgenden Aussage in Turn 63 (Transkript 2) inhaltlich explizit bei Schüler S17 (a. a. O., Turn 59) an und das Gespräch wendet sich wieder der begrifflichen Ausdifferenzierung von Sklaverei und Zwangsarbeit zu. Schüler S08, der aus der Gruppe der positiven Folgen stammt, löst sich aus dieser Vorgabe und äußert seine Meinung entgegen der Gruppeneinteilung (Turn 63). Dies kritisiert Schüler S04 (Turn 64). Roland löst mittels anknüpfenden divergenten Klärungsimpulses (Turn 65) die strikte Einhaltung der Gruppenpositionen auf. Roland nutzt die begriffliche Kontroverse, indem er eine Herausforderung (Turn 69) formuliert, die er mittels namentlicher Anknüpfung an einzelne Lernendenaussagen aus der ersten argumentativen Sequenz in den Raum stellt. Er nutzt dazu die Kombination beider Positionen aus der Zusammenfassung an der Wandtafel, um die Kontroversen herauszufordern, indem er positive und negative Folgen einander gegenüberstellt.

Schüler S11 reagiert zunächst auf diese Herausforderung, indem er den Inhalt um den Aspekt der Bekämpfung von Krankheiten ergänzt, was zunächst eine Klärung nach sich zieht. Nach dieser Klärung knüpft die Schülerin S12 in Turn 74 (Transkript 2) inhaltlich daran an und bringt diesen Inhalt wiederum in den Zusammenhang mit ihrer eigenen Aussage (a. a. O., Turn 61). Durch ihre Synthese verschiebt sie den Schwerpunkt des Gesprächs weg von einzelnen Folgen auf eine allgemeinere Ebene der zeitgenössischen Deutung der Effekte des Imperialismus. Das Gespräch wendet sich nun implizit dem Deutungsmuster der Perspektivität zu und kommt somit weg von einer Debatte über den

Unterschied von Sklaverei und Zwangsarbeit sowie medizinischer Versorgung und physischer Verstümmelung oder Krankheiten. Roland bestätigt zunächst die Aussage nur, während die Schüler S08 und S04 daran anknüpfen und den Gedankengang von Schülerin S12 verallgemeinernd auf das Thema übertragen und erweitern (Transkript 2, Turns 76 bis 92). Dies bleibt Hauptgegenstand des Gesprächs bis zum Ende. Unterbrochen wird diese gemeinsame Präzisierung der Perspektiven durch einen inhaltlichen Einschub von Schüler S11 (Transkript 2, Turn 86), der unabhängig vom Gesprächsverlauf an seine eigene Aussage (Turn 88) mit einem Zitat anknüpft. Roland fordert mittels Impuls den Schüler zur Klärung auf, worin der inhaltliche Zusammenhang zum aktuellen Gesprächsinhalt besteht, worauf der Schüler S11 sich wiederum eindeutig auf seine eigene Aussage bezieht und diese nicht mit anderen Äußerungen verbindet. Es handelt sich um eine additive Ergänzung (Turns 85 bis 88). Roland beendet diesen Strang mit einer konvergenten Handlung als Abschluss. Dies führt nicht zu einem Bruch im Gespräch, denn Schüler S14 knüpft mittels namentlicher Erwähnung explizit bei Schüler S08 (Transkript 2, Turn 79) an und reagiert so auf den divergenten Impuls (Turn 80). Das Gespräch endet mit einer Synthese von Schüler S04, worauf Schülerin S12 zunächst eine Wortmeldung anzeigt, sich aber anschließend nicht mehr ausführlich zu Wort meldet.

11.3.1.1.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Vor dem Hintergrund von Merkmalen für qualitätvollen Geschichtsunterricht mit dem Ziel des historischen Verstehens und Merkmalen fachlich produktiver dialogischer Klassengespräche wird die Lektion besprochen. Diese Qualitätsmerkmale entsprechen den Ausführungen am Ende von Kapitel 10.5.3.2 und sollen der Klarheit dienend an dieser Stelle wiederholt werden. Zunächst wird auf *Ebene der Lektion* untersucht, inwiefern

1. eine zentrale *Fragestellung oder ein Lektionsziel* für alle hör- bzw. sichtbar formuliert wurde. Daran lässt sich außerdem die Kohärenz der Lektion einschätzen, an der sich die Lerngelegenheiten und Lernaktivitäten orientieren sollten als inhaltliche Kohärenz von Leitfrage, Aufgabenstellungen und Dokumenten;
2. *Lerngelegenheiten* für historisches Verstehen unter Berücksichtigung eines vollständigen Lernzyklus historischen Denkens angeboten werden. Die Lerngelegenheiten bestehen aus Frage- bzw. Aufgabenstellungen kombiniert mit entsprechenden Dokumenten in Bezug auf die epistemische Funktion der Lektionsphase. Dabei werden unter Anwendung von fachspezifischen Analysestrategien idealerweise mehrere Dokumente zu einem Sachverhalt untersucht und miteinander in Verbindung gebracht;

3. die Lernenden selbstständig und aktiv Geschichte konstruieren müssen. Dazu üben sie den Einsatz fachspezifischer Strategien und strukturieren ihre Antworten entlang von Deutungsmustern zu eigenen Sinnbildungen. Die entsprechenden Lernaktivitäten stehen im Zusammenhang mit einer *Unterrichtsinszenierung*, die mittels Aufgabenstellungen, wechselnder Sozialformen oder mittels methodischer Lehr-Lern-Formen einen entsprechenden fachspezifischen Diskurs fördert.

Ausgehend von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht werden die beschriebenen Klassengespräche unter folgenden Gesichtspunkten diskutiert:

1. Dialogische Klassengespräche zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrperson die Lernenden als eigenständige Sinnbildende ernst nimmt. Historische Sachverhalte und Deutungen werden von allen Beteiligten im Sinne einer Wissensbildungsgemeinschaft ko-konstruiert und nicht vornehmlich von der Lehrperson vermittelt. Die Kodierung des Lehrpersonenverhaltens ist ein Element davon (Fragestellung 2), wobei noch die Perspektive der Lernenden fehlt.
2. Durch die gemeinsame Konstruktion plausibler narrativer Stränge sollten die Sinnbildungen oder Reflexionen argumentativ ausgehandelt werden. Eine argumentative Aushandlung, so die Annahme, erhöht die Plausibilität der narrativen Stränge. Hohe Anteile an begründeten Lernendenaussagen bedeuten aber noch nicht, dass eine argumentative Aushandlung stattgefunden hat (Fragestellung 3).
3. Die inhaltliche Basis bestehend aus den Dokumenten der Lektion oder aus Vorlektionen wird ins Gespräch miteingebracht. Durch die Art der eingebrachten Informationen äußert sich der Umgang der Lernenden mit Begriffen aus den Dokumenten sowie ihre Wahrnehmung bedeutsamer Informationen. Außerdem können Hinweise zum Strategiewissen der einzelnen Beteiligten gewonnen werden. Ein hoher Anteil an Bezügen zu Dokumenten ist noch nicht gleichbedeutend mit der Herausarbeitung der bedeutsamen Begriffe und Informationen bezüglich einer Fragestellung (Fragestellung 3).
4. Die argumentativen Aushandlungen folgen fachlich adäquaten Deutungsmustern als fachspezifischen Regeln zur Strukturierung der Sinnbildungen in Form von Urteilen, Folgerungen oder Deutungen, wie in Kapitel 3.5 aufgeführt. Das Vorkommen eines Dokumentenbezugs und einer Begründung in einer Lernendenaussage lässt nicht die Folgerung zu, dass es sich um eine fachlich adäquate Aussage handelt. Es besteht jedoch eine hohe Wahrscheinlichkeit (Fragestellung 3).

Zunächst wird auf das Lektionsdesign als Ganzes eingegangen.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Die Lektion weist Lektionsphasen auf, die fachliche Lerngelegenheiten für einen vollständigen Zyklus des historischen Verstehens anbieten (vgl. Tab. 31, S. 305). Durch die Repetition zu Beginn wird der Lektionsinhalt zeitlich und räumlich kontextualisiert. Danach wird das Lektionsziel mittels Lektionsleitfrage explizit formuliert und für alle Lernenden sichtbar auf ihrem Arbeitsblatt visualisiert. Die Leitfrage fällt evaluativ aus und beinhaltet das Deutungsmuster „Folgen“ als Deutungsmuster zur Strukturierung der anschließenden Erschließungsphase. Wenig ausschlaggebend scheint ein Lebensweltbezug oder eine Konstruktion eines subjektorientierten Klärungsbedürfnisses als Einstieg. Das Deutungsmuster „Folgen“ bedarf keiner weiteren Erklärungen, da die Lernenden in der Erschließungsphase zunächst in Einzelarbeit, dann in Partner- und Gruppenarbeit verschiedene Aspekte herausarbeiten können. Diese werden entsprechend als Aussagen mit Evidenzbezug auch im Klassengespräch eingebracht.

Durch die Passung der Leitfrage mit der Aufgabenstellung und der Auswahl der Dokumente, welche wiederum passend zu Kompetenzen der Lernenden ausfiel, konnten die Lernenden direkt zum Kern der Aufgabenstellungen vordringen. Dadurch gelang es Roland, eine kohärente Lektion durchzuführen. Die sehr konzise Auswahl der Dokumente verhinderte, dass die Lernenden eine zu große Coverleistung (Baeriswyl & Schmid, 2014) vollbringen mussten, bevor sie überhaupt zu den relevanten Angaben vordringen konnten (Kapitel 4.4.1). Des Weiteren waren die Dokumente so ausgewählt, dass für beide Positionen zu den meisten Sachverhalten sowohl positive als auch als negative Folgen erschließbar waren. Dadurch erfüllten sie das Prinzip der Multiperspektivität, ermöglichten multiple narrative Stränge und es wurden bei beiden Gruppen mehrere Dokumente von allen Lernenden erschlossen. Dadurch wurde auch das anschließende Klassengespräch zur Urteilsbildung zu Folgen des Imperialismus inhaltlich als kontroverse Debatte vorstrukturiert.

Die Inszenierung nach Sozialformen zeigt auf, dass für die Erschließung eine Abfolge aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gewählt wurde. Durch den Wechsel der Sozialformen wurde das Erschließen nicht nur als individuelle Lernaktivität durchgeführt, sondern um die soziale Komponente der Partner- und Gruppenarbeit erweitert. Die fachspezifische Lernaktivität unter Einsatz des Strategiewissens wurde zunächst alleine, dann im Austausch durchgeführt. Durch den gemeinsamen Vergleich der Notizen in der Partnerarbeit wurde die Aktivität zu einer ersten Aushandlung erweitert. Während dieser Phase übte Roland kaum Einfluss aus, noch intervenierte er in irgendeiner Form. Dies hat womöglich auch den Effekt, dass die Lernenden sich als Teil einer Gruppe siche-

rer fühlen und ihre Notizen gemeinsam ergänzen oder absichern können. Dies wiederum erhöht möglicherweise bereits die Plausibilität ihrer Aussagen, da sie mit Bezug auf ihre Dokumente gemeinsam abgesichert werden konnten.

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Die Qualitätsmerkmale 1) und 2) werden bei der Diskussion der Lektion zusammengefasst, da sie sich im Kern um die argumentativen Ko-Konstruktion von historischem Verstehen unabhängig vom Inhalt handelt (*Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation*). Die Qualitätsmerkmale 3) und 4) beziehen sich stärker auf den Inhalt unter Einbezug der Konstruktion eines historischen Sachverhalts als Ausdruck für Begriffs- und Strategiewissen sowie der damit verbundenen argumentativen Deutung entlang fachspezifischer Regeln (*Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen*).

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Ko-Konstruktivität des Lernendenverhaltens zeigt sich anhand der Häufigkeit der gegenseitigen Bezugnahme der Lernendenaussagen (vgl. Transkripte 1, S. 309, und 2, S. 314, Spalte Dialogizität). Die Aussagen beziehen sich aufeinander als Gegenargumente oder teilweise als explizite namentliche oder inhaltliche Anknüpfungen. Außerdem fördert Roland die Ko-Konstruktivität durch seine Impulse, indem er insbesondere in der ersten Gesprächssequenz (Transkript 1, S. 309) die Lernenden zu Anknüpfungen auffordert. Dies tut er, indem er die vorhergehende Aussage mit dem Namen der Schülerin oder des Schülers kennzeichnet und die Rederechtserteilung mit dieser verbindet, z.B. „S12, nimmst du Bezug auf S16?“ (Transkript 1, S. 309, Turn 5). Durch die Namensnennung schafft er einen affektiven Link, der die Aussage für alle Lernenden mit einer ihnen bekannten Mitschülerin oder einem Mitschüler verknüpft (Scott et al., 2011). Außerdem eröffnet der Schüler S04 ausgehend von der Phase der Zusammenfassung an der Wandtafel eine argumentative Gesprächssequenz (Transkript 2, S. 314). Er zeigt durch sein Verhalten, dass noch Klärungsbedürfnisse bezüglich des Wandels von Sklaverei zu „Arbeitseinsätzen“ für den Aufbau einer Infrastruktur in den Kolonien besteht. Bereits S17 hatte aus einer Zusammenfassung des Lehrers eine Gegenposition zu dessen Aussage formuliert (Transkript 1, S. 309, Turn 13). Dieses Verhalten deutet darauf hin, dass die Lernenden in diesem Klassengespräch eine Rolle als eigenständige Sinnbildende innehaben. Auch das selbstständige Auflösen der vom Lehrer vorgegebenen Gruppenpositionen durch S08 zeigt (Transkript 2, S. 314, Turn 63), dass eine dialogische Gesprächskultur besteht. Die Lernenden bestimmen die inhaltliche Ausrichtung des Klassengesprächs aktiv mit.

Besonders auffällig sind die Aussagen der Schülerin S12, die den jeweils besprochenen Inhalt synthetisiert und strukturierend zu verallgemeinern versucht

(a. a. O., Turns 61 und 74). Dabei bringt sie die Frage der Perspektivität zur Einteilung der Folgen in negative und positive Aspekte ins Gespräch ein. Anschließend sind es die Schüler S08 und S04, die in ihren Beiträgen die Überlegungen von S12 aufgreifen und in Bezug auf alle gesammelten Aspekte übertragen. Damit geht das Gespräch wohl über das intendierte Lektionsziel von Roland („Was sind die positiven und negativen Folgen des Imperialismus?“) hinaus, indem die Bedeutung der Perspektivität für die Urteilsbildung von einzelnen Lernenden selbst hervorgehoben wird.

Das Lehrerverhalten zeigt vor allem Folgehandlungen in Form divergenter Impulse. Die Impulse beziehen sich auf begriffliche Klärung und Präzisierung der Aussagen (Dimension Wissen). Die Lernenden werden vom Lehrer aktiv aufgefordert, sich so klar wie möglich auszudrücken. Außerdem gelingt es Roland, Zusammenfassungen sowohl an der Wandtafel als auch mündlich durch Kennzeichnung der Aussagen mit den Namen der Lernenden zu nutzen, um daraus Herausforderungen an eine der beiden Gruppen zu formulieren. Dadurch fördert er die argumentative Aushandlung der unterschiedlichen narrativen Fragmente. Dies wiederum steht im Zusammenhang mit der Inszenierung der Lektion, der Wahl der Dokumente und einer Leitfrage, die dieses Vorgehen ermöglichen.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Inhaltlich betrachtet fokussiert die Diskussion sehr ausführlich die Kontroverse zwischen Abschaffung von Sklaverei im Gegensatz zu Zwangsarbeit und inwiefern Unterschiede überhaupt bestehen. Der Auslöser dieser Auseinandersetzung war bereits mit der ersten Aussage (Transkript 1, S. 309, Turn 2) gegeben. Der Schüler S16 weist dabei auf eine unveränderte Behandlung der einheimischen Bevölkerung durch die Kolonialisten hin wie zur Zeit der Sklaverei. Durch diesen zeitlichen Bezug wird das Zeitfenster implizit auch festgesetzt. Worauf hier genau Bezug genommen wird, ist unklar, schließlich wurde bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Sklavenhandel schrittweise unterbunden. Die Sklaverei als solche wurde jedoch nicht abgeschafft (Grewe & Lange, 2015). Neben der Behandlung der einheimischen Bevölkerung stehen der Frage nach medizinischen und technologischen Fortschritten Überlegungen zu deren Nutzen für die kolonialisierte Bevölkerung gegenüber, brachten doch die Kolonialisten ihrerseits Krankheiten mit und die Einheimischen fielen nicht selten dem technologischen Fortschritt zum Opfer. Zwar merken die Lernenden korrekt an, dass der medizinische Fortschritt am Beispiel Albert Schweitzers nicht nur Schulen, sondern auch der lokalen Bevölkerung zugutekam, jedoch werden damit verbundene missionarisch-zivilisierende Tätigkeiten oder rassistische Denkweisen nicht angesprochen. Mit Bezug

auf die Dokumente, die den Lernenden zur Verfügung standen und bearbeitet werden mussten, lässt sich das Fehlen dieser kritischen Auseinandersetzung aber begründen. Außerdem lag der Schwerpunkt dieser Lektion auf kurzfristigen Folgen oder Veränderungen im Leben der kolonialisierten Bevölkerung durch die Kolonialisten. Mit Bezug auf den Inhalt der Dokumente lässt sich festhalten, dass insbesondere die Gruppe mit den positiven Folgen die bedeutsamen Informationen und Begriffe einbringt. Woran könnte das liegen?

Die den Gruppen zur Verfügung gestellten Dokumente stellen die Voraussetzung dafür dar, dass die Lernenden ständige Vergleiche zu Informationen aus „ihren“ Dokumenten machen müssen, um auf die Aussagen des Gegenübers zu reagieren. Betrachtet man die Häufigkeit der Dokumentenbezüge, dann zeigt sich, dass die Lernenden die von ihnen erschlossenen Informationen ins Gespräch einbringen und dadurch narrative Fragmente zu einzelnen Sachverhalten (technologischer und medizinischer Fortschritt, Unterschied zwischen Zwangsarbeit und Sklaverei oder Umgang mit den Einheimischen) aus den Dokumenten multiperspektivisch ko-konstruiert werden (vgl. Transkripte 1, S. 309, und 2, S. 314, Dokumentbezug, Spalte „Historisches Verstehen“). Einerseits werden Kontinuitäten aufgezeigt, andererseits positive als auch negative Folgen im Zeitalter des Imperialismus. Das Gespräch zeigt, dass die Lernenden fähig sind, sowohl positive als auch negative Folgen desselben Faktors, hier Technologie und Medizin, zu erfassen und zu diskutieren. Das Deutungsmuster „Folgen“ erscheint den Lernenden geläufig, ohne dass aufgrund vorheriger Lektionen eine explizite Auseinandersetzung damit nachgewiesen werden kann. Sachverhalte, die nicht in beiden Dokumentensammlungen vorkommen, werden nicht diskutiert. Dies betrifft insbesondere die Gruppe mit den negativen Folgen, deren Darstellungs- und Quellentext durchaus weitere Aspekte beinhaltet hätte (willkürliche Grenzziehungen, Schuld aller Völker mit Kolonialbesitz, Auflösung gesellschaftlicher Strukturen). Möglicherweise werden diese Aspekte nicht besprochen, da das Gespräch durch bestimmte Lernendenaussagen in eine bestimmte Richtung gelenkt wird.

Ausgelöst durch die Bemerkungen von Schülerin S12 (Transkript 2, S. 314, Turns 61 und 74) setzen sich die Lernenden mit Perspektivität als Schlüsselkonzept zur Deutung und Beurteilung der Folgen des Kolonialismus auseinander. Dies geschieht mehrheitlich, ohne dass Roland die Lernenden explizit in diese Richtung angeleitet hat. Jedoch stellen seine Herausforderungen immer wieder entweder die rein positive oder rein negative Bewertung in Frage. Dies führt dazu, dass einige Lernende die Problematik der Perspektivität einbringen, ohne diese explizit zu benennen. Sie knüpfen ihre Aussagen direkt aneinander

an, woraus die Synthese entsteht, dass es sich bei den negativen Folgen um eine „geschehene Wahrheit vor Ort“ und bei den positiven Folgen um eine „erzählte Wahrheit von Kontinentaleuropäern“ handelt.

Die Äußerungen der Lernenden in der zweiten argumentativen Sequenz (Transkript 2, S. 314) deuten jedoch an, dass sie die Darstellung der positiven Folgen des Kolonialismus durchaus kritisch betrachten und diese im Vergleich mit den negativen Effekten für überbewertet halten. Dies auch bedingt durch die Glaubwürdigkeit der Erzählungen oder Informationen über das Leben in den Kolonien, die Europa damals erreichten. Außerdem verknüpfen die Lernenden S04, S08, S12 und S14 die Deutungsmuster Folgen und Perspektivität, um sich ein Urteil über den Kolonialismus im Kontext des 19. Jahrhunderts zu bilden (vgl. Transkript 2, S. 314, Turns 74 bis 79 sowie 91 und 92). Die häufig im Geschichtsunterricht beobachtbare Urteilsbildung aus einer gegenwartsgeprägten Sichtweise lässt sich hierbei gar nicht feststellen, ebenso wenig wird eine Argumentation entlang einer bereits bestehenden Meinung vorgenommen (vgl. Kapitel 3.5). Die Lernenden agieren als Wissensbildungsgemeinschaft, indem sie Aussagen aufgreifen, explizit anknüpfen oder selber inhaltliche Auseinandersetzungen initiieren (vgl. Transkript 2, S. 314).

Die Lektion zeigt, dass bereits durch die formulierte Leitfrage ein Spannungsfeld zwischen einer positiven und negativen Urteilsbildung aufgebaut wurde. Die Auswahl unterschiedlicher Dokumente für beide Positionen, die verschiedene aufeinander abgestimmte Informationen zu den Positionen liefern, führt die Lernenden direkt zum Kern der Diskussion. Die Argumente zu den kurzfristigen positiven oder negativen Folgen des Imperialismus konnten vor dem Klassengespräch schrittweise in wechselnden Sozialformen abgeglichen und abgesichert werden. Als Folge davon entwickelt sich eine argumentative Aushandlung der Deutungskonstruktion, die über die von Roland intendierte Diskussion positiver und negativer Folgen hinausgeht. Die Lernenden initiieren selbst den notwendigen Einbezug von Perspektivität bei der Einschätzung der Folgen des Imperialismus. Die Lernenden ko-konstruieren aktiv Geschichte auf der Basis der ihnen zur Verfügung stehenden Dokumente (vgl. Spalte „Historisches Verstehen“). Strukturiert werden die Informationen anhand der Deutungsmuster Folgen und Perspektivität, welche die Deutungen über eine reine Dichotomie positiver oder negativer Folgenauflistung hinausgehen lassen.

Als Nächstes wird die Doppellektion zum Zeitpunkt t1 ausführlicher dargestellt. Insbesondere das erste Sinnbildungsgespräch (t1 KG2) weist hohe Anteile an divergenten Impulsen und Rederechtsteilungen als Indizien für dialogische Gesprächssequenzen auf.

11.3.1.2 Was sind die Ursachen für die Ungleichstellung von Bevölkerungsgruppen? (Ausgangsdatenerhebung t1)

Im Unterschied zu Coachingzyklus 6 handelt es sich bei der Ausgangsdatenerhebung t1 einerseits um eine Doppellektion und andererseits wurde dem Lehrer die Aufgabenstellung vorgegeben. Die Auswahl der Dokumente lag weiterhin bei Roland, dem eine Materialsammlung zur Erleichterung der Vorbereitung vorgeschlagen wurde. Thematisch war die Doppellektion so konzipiert, dass sie außerhalb des regulären Stoffes der dritten Oberstufe lag. Damit sollten Repeitionslektionen vermieden werden. Das Thema der Doppellektion zur „Gleichstellung und Gleichberechtigung von Bevölkerungsgruppen“ wurde analog zum Thema der Eingangsdatenerhebung formuliert („Gleichstellung und Gleichberechtigung der Frauen“). Durch die Ausweitung derselben thematischen Ausrichtung auf verschiedene Bevölkerungsgruppen wurde der Entwicklungsprozess der Lernenden miteinbezogen und somit die Komplexität der Aufgabenstellung erhöht (siehe Anhang A, S. 531). Zwischen der Eingangsdatenerhebung t0 und der Ausgangsdatenerhebung t1 lag ein Jahr.

11.3.1.2.1 Lektionsbeschreibung

In dieser Doppellektion wird die Ungleichstellung von Bevölkerungsgruppen in der Geschichte thematisiert und Gründe dafür erarbeitet. Die gesamte Doppellektion weist insgesamt fünf Phasen auf, die anhand der getrennten Übersicht beider Lektionen veranschaulicht werden. Zunächst wird die erste Lektion zur Frage der Ursachen für die Ungleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen dargestellt (vgl. Tab. 33).

| | | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|
| Leitfrage | Welche möglichen historischen Gründe und Ursachen gibt es für die Ungleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen? | | | |
| Epistem. Funktion | Konfrontation | | Erschließen 1 | |
| Dauer | 06 min 09 s | 14 min 29 s | 16 min 04 s | 13 min 33 s |
| Sozialform | Einzelarbeit & Gruppenarbeit | Klassenunterricht 1 Einstiegsgespräch | Gruppenarbeit | Klassenunterricht 2 Klassengespräch 2 |
| Dokumente | 1 Statement 1 Quelle | | 1 Quelle oder Darstellung pro Gruppe (4 Gruppen) | |
| Anwesende SuS | 15 | | | |

Tabelle 33: Übersicht 1. Lektion der Doppellektion Roland t1 nach epistemischer Funktion

Roland eröffnet die Lektion mit einer Aussage an der Wandtafel („Alle sind gleich – manche sind gleicher“) und einer Quelle, die er projiziert (vgl. Abb. 38).

In Einzelarbeit sollen die 15 anwesenden Schülerinnen und Schüler eine Clusterwolke mit ihren Gedanken zum Satz und zum Bild erstellen. Diese diskutieren sie anschließend innerhalb ihrer Pultgruppe (je zwei Lernende sitzen sich gegenüber, davon eine Dreiergruppe). Dafür erhalten die Lernenden rund sechs Minuten Zeit.

Anschließend werden einzelne Lernende im Klassenunterricht aufgefordert, ihre Cluster vorzulesen, und im Gespräch werden die Überlegungen weiter ausgeführt sowie das gemeinsame Verständnis sichergestellt.



Abbildung 38: Einstiegsquelle Südafrika, undatiert, Roland t1

Den anderen Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, bereits geäußerte Gedanken zu ergänzen oder eigene Überlegungen einzubringen. Aufgrund der Tafel wird insbesondere die ungleiche Behandlung von Schwarzen (PoC) und Weißen angesprochen. Roland möchte darauf von der Klasse weitere Bevölkerungsgruppen hören, die in der Alltagswahrnehmung der Jugendlichen unterschiedliche Behandlung erfahren oder als anders wahrgenommen werden. Nach diesem Einstieg gibt der Lehrer die Ziele der Lektion per Tafelanschrift bekannt:

- Du kennst mögliche historische Gründe und Ursachen für die Ungleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen.
- Du kannst dir ein eigenes Urteil zur heutigen Situation bilden.

Roland fordert dann die Lernenden auf, diese Ziele in eigenen Worten zu wiederholen und ihr Verständnis zu erklären. Diese Plenumsphase dauert rund 15 Minuten.

Im Anschluss teilt Roland die Klasse in vier Gruppen mit drei oder vier Lernenden ein. Jede Gruppe erhält ein anderes Dokument zur Bearbeitung (vgl. Tab. 34). Die Lernenden erarbeiten Gründe für die Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen anhand ihres Dokuments und tauschen sich innerhalb der Gruppe aus. Der Lehrer zirkuliert während der Gruppenarbeit zwischen den Gruppen. Nach den Gruppendiskussionen wird jede Gruppe gebeten, die wichtigsten Angaben aus der Gruppe an die Tafel zu schreiben. Roland studiert die ersten Tafelanschriften, während die einzelnen Gruppen ihre Angaben an der Wandtafel festhalten.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|---|--|---|
| <i>Aufgabenblatt</i> | <i>Quellentext 1</i> | <i>Quellentext 1</i> |
| 1. Findet im folgenden Dokument Ursachen und Gründe für die Ungleichstellung der betroffenen Menschen heraus. | <i>Indian removal act, Andrew Jackson, 1830</i> | Auszug aus der Rede von Präsident Andrew Jackson vor dem Kongress zur Entfernung der <i>first nations</i> 1830. Optimale Landnutzung statt ungenutzter Flächen; Ausweitung weißer Siedlungsräume; Sicherung der Grenze; indianische Besetzung auflösen; Förderung Bevölkerungswachstum, Wohlstand und Einfluss; |
| | <i>Quellentext 2</i> | |
| | <i>Code noir, 1685–1848</i> | Trennung von weißen Siedlern und «Indianern»; Zivilisierung der «Wilden» durch Weiße; Wahl Republik statt Nomadentum |
| 2. Notiert jeden Grund bzw. jede Ursache auf ein A4-Papier, sodass die Schrift auch hinten im Zimmer lesbar ist. Heftet die Blätter an die Wandtafel. | <i>Darstellungstext 1 mit 2 Fotografien</i> | <i>Quellentext 2</i> |
| | Schwabenkinder, 19. bis 20. Jahrhundert (www.swissinfo.ch) | Auszug an Gesetzesartikeln zum Umgang mit Sklaven in Frankreich und den Kolonien. Ursprünglich von Louis XIV. eingeführt und gültig bis zur Abschaffung der Sklaverei in Frankreich 1848. |
| | <i>Darstellungstext 2</i> | <i>Darstellungstext 1 mit 2 Fotografien</i> |
| | Die NS-Volksgemeinschaft, Autorinnen-text | Kurze Zusammenfassung über die Ursachen für die Verdingung von Kindern am Beispiel der „Schwabenkinder“. |
| | | <i>Foto 1: zeigt Bündner Kind in Ravensburg (Gesellschaft im Wandel, Bd. 1, S. 134)</i> |
| | | <i>Foto 2: zeigt ein Schwabenkind auf dem Weg</i> |
| | | <i>Darstellungstext 2</i> |
| | | Von der Historikerin Paula Lutum-Lenger verfasste Darstellung zur NS-Volksgemeinschaft, deren Funktion und Umgang mit Nicht-Volksgenossen |

Tabelle 34: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen 1 Roland t1

Nach rund 16 Minuten unterbricht Roland die Gruppenarbeit und eröffnet ein Klassengespräch. Jede Gruppe wird aufgefordert, die von ihnen herausgearbeiteten Angaben im Klassengespräch 2 zu präsentieren und zu kommentieren.

„(36 min 42 s) Ich möchte vor der Pause ähm – das noch ein bisschen sortieren und ordnen. Und auch dass ihr voneinander noch etwas hört von den Text- v-von diesen verschiedenen Texten.“ (Transkript 111, t1 KG2)

Im Klassengespräch wird die Tafelanschrift von Roland aufgrund der Aussagen der Lernenden ergänzt und die verwendeten Begriffe werden präzisiert oder geklärt. Nach der Pause beginnt die zweite Lektion dieser Doppellektion, in der zunächst noch das Klassengespräch 2 beendet wird. Die an der Wandtafel festgehaltenen unterschiedlichen Gründe der Ungleichbehandlung verschiedener Bevölkerungsgruppen werden im zweiten Teil des Gesprächs nach soziokulturellen Bereichen kategorisiert. Die Kategorien (Religion, Ökonomie, Ethik, Rassen) werden vom Lehrer bei den entsprechenden Gruppen an der Wandtafel beschriftet.

Nach der Kategorisierung leitet Roland aus dem Erschließungsgespräch in ein erstes Sinnbildungsgespräch über (vgl. Tab. 35) und stellt dabei folgende Frage:

„(50 min 15 s) Und wenn wir das jetzt auf heute mal anschauen. Vielleicht auch im Zusammenhang mit dem, was S07 jetzt gerade gesagt hat. Gibt's eigentlich von dem, was wir jetzt da alles geles- oder erarbeitet haben, mit diesen verschiedenen Gründen, gibt's eigentlich heute noch von die- gibt's eigentlich heute noch ähnliche Situationen, wo auch eben vielleicht Rassentrennung oder Religion oder ökonomische Gründe oder ethische Gründe, oder was auch immer (...).“ (Transkript 111, t1 KG2)

| | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|
| Leitfrage | Haben diese Ursachen und Gründe noch heute einen Einfluss? Sind bei uns alle gleich oder sind manche gleicher? | | | |
| Epistem. Funktion | Sinnbildung | Erschließen 2 | | Reflexion |
| Dauer | 11 min 56 s | 03 min 38 s | 07 min 49 s | 10 min 40 s |
| Sozialform | Klassenunterricht 2 Klassengespräch 2 | Gruppenarbeit | Klassenunterricht 3 Klassengespräch 3 | Klassenunterricht 4 Klassengespräch 4 |
| Dokumente | | 1 Grafik 1 Darstellung 1 politisches Plakat (4 Gruppen) | | |

Tabelle 35: Übersicht 2. Lektion der Doppellektion Roland t1 nach epistemischer Funktion

Nach rund zwölf Minuten endet das Sinnbildungsgespräch 1 mit einer Überleitung in eine weitere Erschließungsphase 2.

Jede Gruppe erhält nun ein weiteres Dokument mit aktuellen Perspektiven zum Thema (vgl. Tab. 36). Wiederum unterscheiden sich die Dokumente der einzelnen Gruppen. Die Gruppen tauschen sich über den Inhalt der Dokumente aus.

| Aufgabenstellung | Dokumenttyp | Inhalt (stichwortartig) |
|---|---|---|
| <p><i>Mündlich</i></p> <p>(52 min 11 s) LP: „Bleiben wir doch mal in der Schweiz. (...) Es geht ja schlussendlich um ‚Alle sind gleich – manche sind gleicher‘ und das bezieht sich ja nicht nur auf schwarz-weiß, (...) es geht – gibt noch ganz andere Themen. Ich geb euch mal etwas, bevor wir da weiter diskutieren. Geb ich euch mal etwas, das ihr euch anschauen könnt. (...) Schaut die mal an. Die zeigt ein Thema, wo es auch um ‚Alle sind gleich – manche sind gleicher‘ geht.“ (Transkript 111, t1 KG4)</p> | <p><i>Grafik 1</i></p> <p>Umfrage LGBTQ, <i>pinkcross Schweiz</i>, 2016</p> <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Zeitungsartikel, <i>20min</i>, 2018</p> <p><i>Politisches Plakat</i></p> <p>„Zigeuner“ Wahlkampagne, JSVP, 2018</p> <p><i>Grafik 2</i></p> <p>Umfrage LGTBQ Schweiz, 2016</p> | <p><i>Grafik 1</i></p> <p>Kuchendiagramm aus einer Umfrage von <i>pinkcross</i>, einer LGBTQ-Vereinigung, in der Schweizer Bevölkerung, ob der Schutz vor Herabsetzung wegen Rasse oder Religion auch auf Homosexuelle und Transmenschen ausgeweitet werden soll.</p> <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Erweiterung des Diskriminierungsverbots auf Homosexuelle und Bisexuelle, aber nicht Trans- oder Intermenschen.</p> <p><i>Politisches Plakat</i></p> <p>Plakat der JSVP (= Junge Schweizerische Volkspartei) zur „Zigeuner“ Wahlkampagne 2018. Dieses Plakat wurde als rassistisch eingeordnet und die JSVP verurteilt. Auch von der SVP selbst gab es Kritik am Plakat.</p> <p><i>Grafik 2</i></p> <p>2 Kuchendiagramme aus einer Umfrage von <i>pinkcross</i>, einer LGBTQ-Vereinigung, in der Schweizer Bevölkerung, ob</p> <p>a) zivilrechtliche Ehe für gleichgeschlechtliche Paare?</p> <p>b) Adoptionsrecht für eingetragene Partnerschaften?</p> |

Tabelle 36: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen 2 Roland t1

Anschließend an den kurzen Austausch von weniger als fünf Minuten eröffnet Roland ein kurzes Sammelgespräch. Jede Gruppe soll kurz die wichtigsten Informationen aus ihren Dokumenten nennen. Diese Gesprächsphase dauert rund acht Minuten.

Der Lehrer fragt anschließend erneut nach einer Einschätzung der Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen, diesmal mit Fokus auf die Schweiz und unter Einbezug der neuen Dokumente.

„(55 min 49 s) Und wenn wir das jetzt wieder anschauen unter diesem Aspekt da „Alle sind gleich, manche sind gleicher“? (4) Jetzt haben wir da noch andere Bevölkerungsgruppen, vorher hatten wir vor allem Schwarze, Weiße, es gibt aber noch andere Bevölkerungsgruppen, andere Minderheiten, ähm – Sinti, Roma, Homosexuelle, wie ist das eigentlich bei uns in der Schweiz? Sind bei uns alle gleich oder sind manche gleicher?“ (Transkript 111, t1 KG4)

Dieses Reflexionsgespräch dauert rund elf Minuten. Die etwas zu kurze Unterrichtszeit (weniger als die offiziellen 90 Minuten) ergibt sich auch aufgrund von Datenerhebungselementen während des Unterrichts.

11.3.1.2.2 Gesprächsverlauf der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche

Sinnbildungsgespräch

Das erste Sinnbildungsgespräch besteht insgesamt aus einer einzigen zusammenhängenden Sequenz von zwölf Minuten Dauer. Aufgrund der gesammelten und kategorisierten Gründe für die Ungleichbehandlung verschiedener Bevölkerungsgruppen möchte Roland von den Lernenden wissen, inwiefern diese Faktoren noch heute eine Rolle spielen (Verlaufdiagramm, Abb. 39, Turn 1). Durch diese Eröffnung fordert Roland die Lernenden auf, eine eigene Einschätzung der heutigen Lage aufgrund der gemeinsamen Sammlung und Kategorisierung von unterschiedlichen Ursachen abzugeben.

Der erste Teil dieses Gesprächs wird anhand eines Verlaufdiagramms dargestellt, da zunächst der Sachverhalt Rassismus in den USA gemeinsam etabliert wird (nachfolgende Abb. 39). Wie zuvor werden die Handlungen des Lehrers und der Lernenden mittels Nummerierung in ihrer Chronologie abgebildet und anhand von Symbolen gekennzeichnet. Das Verlaufdiagramm bildet einerseits den vertikalen Gesprächsverlauf ab, bestehend aus Antworten auf die Eröffnung oder inhaltlichen Erweiterungen von Reaktionen (gestrichelte graue Linie), und den horizontalen Verlauf, als inhaltlich ergänzende Ausführungen zu einer Äußerung. Mittels Pfeil wird die chronologische Abfolge der Aussagen symbolisiert. Wortmeldungen ohne Pfeile stellen vom inhaltlichen Fluss losgelöste, neue inhaltliche Elemente dar. Gestrichelte Pfeile verweisen außerdem auf eine explizite Bezugnahme zu einer vorhergehenden Aussage einer Schülerin oder eines Schülers.

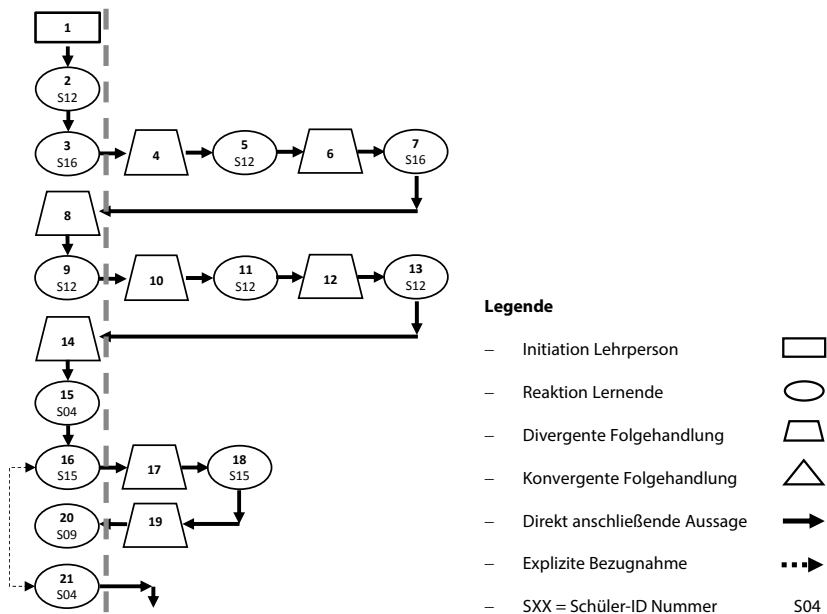


Abbildung 39: Verlaufsdigramm Roland t1 KG2 Turns 1 bis 21

Inhaltlich fokussieren sich die Lernenden auf Rassismus als Hauptgrund für die Ungleichbehandlung von Bevölkerungsgruppen. Mit der ersten Wortmeldung (Abb. 39, Turn 2) wird dieser Sachverhalt hinsichtlich der Unterscheidung nach Hautfarbe bereits eingeführt. Dabei äußert Schülerin S12 eine Kontinuität in der Gesellschaft, die *people of colour* als minderwertig betrachtet, was gemäß der Schülerin aus dem weiterhin verbreiteten Gebrauch des Wortes „Neger“ deutlich werde. Das habe zwar abgenommen, sei aber nie ganz verschwunden (Turn 2). Anschließend wendet sich das Gespräch dem Beispiel USA zu (Turns 3 bis 7), wobei sich die Lernenden bei ihren Aussagen nicht auf Dokumente aus der Lektion stützen. Dies führt zu einer Kontroverse, da Schüler S16 am Beispiel der mexikanischen Immigrationsbewegung ausführt, dass Rassismus in den USA eine zentrale Ursache für die Ungleichbehandlung ist (Turn 3). Roland fordert nun mit Bezug auf Turn 3 die Schülerin S12 heraus, inwiefern das überhaupt abgenommen habe (Turn 8). In ihrer darauf reagierenden Äußerung Turn 9 spricht Schülerin S12 die Veränderung an, dass Gewalt gegenüber zum Beispiel der afroamerikanischen Bevölkerung der USA heute im Vergleich zu früher auch rechtliche Konsequenzen hat. Das sei, gemäß Schülerin S12, nicht immer so gewesen und heute würde sie selbst das nicht mehr so wahrnehmen.

Roland fragt dann, ob das für alle Menschen gilt (Turn 14). Darauf antwortet Schüler S04 zunächst mit einem Verweis auf die amerikanische Segregation (Turn 15). Der Schüler S15 greift den Gedankengang auf und weist auf eine gewisse Kontinuität bis heute hin, da selbst heute (Stand: Februar 2019) Polizeigewalt gegenüber *people of colour* von Weißen in den USA kaum bestraft wird (Turn 16). Dies hänge gemäß Schüler S09 auch damit zusammen, dass es zwar ein kurzes Medienecho gibt, aber häufig dabei auch Falschmeldungen verbreitet werden und die Glaubwürdigkeit der Medien leidet (Turn 20). Diese Aussage wird von anderen Lernenden weder weiter ausgeführt noch aufgegriffen. Schüler S04 erweitert nun die eigene Aussage unter Einbezug der Äußerung von Schüler S15 (Abb. 39, Turn 16). Hier setzt das Transkript 3 ein.

Wie bereits in Kapitel 11.3.1.1 werden die Transkripte mit Angaben zur Dialogizität (2. Spalte) und Merkmalen historischen Verstehens (5. Spalte) versehen. Außerdem wird unterschieden zwischen Dokumentbezug als nachweisliche Informationen aus einem Dokument der Lektion oder Evidenzbezug als explizit formulierten Hinweis auf ein Medium (z. B., „im Text steht ...“).

Transkript 3 Roland t1 KG2 erste argumentative Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-------------------------|------|--|---|
| 21 | R Ko-konstruktiv | S04 | Also noch mal zu ähm – was S15 gesagt hat. Also wenn du vor – in den 60er Jahren als Polizist einen Dunkelhäutigen erschossen hättest und damit ertappt wurdest, also dir hätte jemand das nachweisen können und hätte ein Gerichtsprozess gegeben, hättest du dann dafür allerhöchstens fünf oder drei Jahren im Gefängnis gekriegt. Heutzutage hättest du zwischen zehn und zwölf, aber das ist halt einfach immer noch zu wenig, im Prinzip. Weil wir sind im 21. Jahrhundert und da kann man halt einfach sagen, jeder hat das Recht, einfach ein Mensch zu sein. Und wenn du dann sozusagen das Vergehen an einem anderen Mensch bei bestimmten Leuten weniger stark bestraft als jetzt bei einem anderen Person, also wenn du jetzt jemanden Weißes erschießt, dann ha-hast du zum Beispiel lebenslänglich oder 30 Jahre im Gefängnis. Also das ist eigentlich immer noch ein gehöriger Unterschied. | Begründung Kontextualisierung Deutungsmuster: Wandel & Alterität |
| 22 | dF Anknüpfung | LP | Also wir – S15, möchtest du reagieren? | |
| 23 | R | S15 | Ja. | |
| | | LP | Mmh. | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---------------------|------|--|---|
| 24 | R Ko-konstruktiv | S15 | Also ich – i-ch kann da zustimmen, der – der Unterschied ist wirklich da, der Po-Polizist ist so, wenn ei-ein Polizist ei-je-jemand umbringt, wo keine Waffen und so hat und nicht hä-hät machen können, dann hätte ja er eher nicht viel Ge-Jahre bekommen. Aber wer – wer, wenn jetzt ein normaler Bürger einfach ein anderer Bürger erschießt, bekommt er direkt lebenslänglich. Und das ist ja i-irgendwie auch fa-falsch, dass eine andere Person, die ja ir-irgend bevorzugt wird und – und und-d- und der anderen Person das für das ganze Leben weggenommen wird. | Begründung |
| 25 | dF Anknüpfung | LP | Was sagst du zu dem, S08? | |
| 26 | R Ko-konstruktiv | S08 | Also, das mit dem Bevorzugen von Leuten, das ist schon so und ähm, ein normale Bürger ein Polizist erschießt, dann bekommt er sofort Todesstrafe in Amerika. Und so wie S15 gesagt hat, ein Polizist kriegt dann nicht die Todesstrafe, nicht einmal lebenslänglich (auf jeden Fall), je nach – je nach Situation, jedenfalls. Und was in Amerika auch so ist, ist ähm – Dreifachtäter, also ich meine Wiederholungstäter, die dreimal überschreiten (<i>unv.</i>) sind der Polizei, die gä- die gelten dort als un- als unbelehrbar und die kriegen dann einfach lebenslänglich. | |
| | | LP | Mhm. (3) S07? | |
| 27 | R Ko-konstruktiv | S07 | Ich glaube, dass [eigentlich] also ich muss wegen immer so wie existieren, man kann es nicht so wie abschaffen, egal ob es gerichtlich abgeschafft wurde, werden die Geschichten ja so wie verbreitet und verbreitet und dadurch auch erzählt und so und dann kommt wieder gleich (<i>unv.</i>), wo dann sieht man, also – sieht man wieder die Schwarzen als niedrig, aber vielleicht sagt man das halt nicht, aber innerlich denkt man das selber und manchmal hat es auch vielleicht mit dem Entwicklungsland oder Industrieland zu tun. Beispiel die Afrikaner hatten ja auch von Gott, sag ich mal, viel ähm – Gold bekommt, sag ich mal, in ihrem Land und sie haben es auch nicht wie genutzt und wurden auch beklaut von den Anderen. Also sie konnten sich halt nicht wehren, „also“ es gibt immer so Situationen, wo man halt nicht wehren kann. Also man kann halt für die (Rassisten) nicht so viel tun. Aber man kann schon tun, dass es Beispiel – alsodass sie jetzt nicht bestraft werden mit dem Tod und so weiter. Dagegen hat man ja etwas getan, aber man kann es wirklich gar nicht abschaffen. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Kontinuität |
| 28 | dF Präzisierung | LP | Was kann man nicht abschaffen? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-----------------------|------|---|--------------------------------|
| 29 | R | S07 | Also Rassismus, also die Trennung – also Trennung. Dass man so denkt. Schwarze sind weniger wert und Weiße mehr. | |
| 30 | dF Herausforderung | LP | Also S07 sagt, Rassismus kann man nicht abschaffen. S12? | |
| 31 | R Ko-konstruktiv | S12 | Also vielleicht zu dem, was S07 sagt, also ich glaube, vielleicht auch so von den Geschichten, die man hört, hat man halt vielleicht – zum Beispiel wenn man jetzt am Abend draußen ist und dann eine Gruppe schwarzer Männer kommt, zum Beispiel vom Flüchtlingshaus oder so, hat man dann vielleicht mehr Angst oder Respekt von denen, als wenn jetzt einfach eine Gruppe – also ist bei mir so – Wenn ich jetzt nach Hause laufe im Dunkeln und dann seh'ich viele Schwarze stehen, hab ich vielleicht jetzt mehr Angst, als wenn eine Gruppe weißer Männer dort steht. Und das ist einfach glaub'ich von der Geschichte so. Weil wir – wir einfach das gehört haben (3) und ja, einfach weil wir es so gelernt haben, sozusagen. Und durch das haben wir jetzt dann auch einfach so ja die Schwarzen sind vielleicht böse und die Weißen nicht. Also es gibt auch Weiße, die – aber man hat – also ich vor allem – habe jetzt eher mehr schneller Angst, wenn ich vor Ausländer stehe, allgemein von Asylantenheime oder so – | Deutungsmuster: Kontinuität |
| | | S? | (einige lachen) | |
| | | S12 | Als wenn ich – als wenn ich vor Schweizer stehe. | |
| 32 | kF Schluss | LP | Also – also was S12 sagt, ist ähm – eigentlich ein persönliches Beispiel, wie du das hier auch in der Schweiz erlebst, wir sind ja in der Schweiz – | |
| | | S12 | Ja. (4) | |
| | | LP | Wie du das erlebst, und gi-bl-bleiben wir doch mal in der Schweiz. Jetzt haben wir viel auch von Amerika und so gesprochen, wir haben viel auch von Schwarz-Weiß gesprochen. Ich möchte euch mal noch etwas anderes zeigen. | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Wie das obige Transkript 3 zeigt, steht das Thema Rassismus am Beispiel von (Polizei-)Gewalt von Weißen gegenüber der afroamerikanischen Bevölkerung im Mittelpunkt des Gesprächs. Dabei knüpfen die Lernenden bereits im ersten Teil entweder direkt mittels Erweiterung durch Wiederholung an vorhergehenden

de Aussagen an (Turn 24 und 25) oder äußern explizite namentliche Bezüge zu den Lernenden, an deren Überlegungen sie anknüpfen möchten (Turn 16 und 21; Turn 27 und 31). Schülerin S07 synthetisiert und verallgemeinert die bis dahin getätigten Aussagen (Transkript 3, Turn 27). Sie weist darauf hin, dass Rassismus als gesellschaftliches Phänomen nicht mit Gesetzen abgeschafft werden kann und über längere Zeit hinweg mittels „Geschichten“ innerhalb von Gesellschaften weiter tradiert wurde (Anm. MZ: Schülerin S07 ist selbst eine *person of colour*). Roland fordert die Schülerin S07 nochmals kurz zu einer Präzisierung auf, in der sie nochmals verdeutlicht, dass die Minderwertigkeit der *people of colour* in der Denkweise von Weißen verankert sei. Dies nutzt Roland, um den Gedanken an die Klasse zurückzugeben (a.a.O., Turn 30). Schülerin S12 veranschaulicht daraufhin an einem Alltagsbeispiel, wie solche „Geschichten, die man hört“, zustande kommen und wie sie selbst sich fühlt. Dabei weist sie darauf hin, dass auch Weiße „böse sein können“ und dass halt die verbreiteten Geschichten dazu etwas einseitig sind. Roland schließt an diesem Punkt das Gespräch ab, nutzt aber den räumlichen Wechsel von Schülerin S12, um weitere Bevölkerungsgruppen im Kontext der Schweiz einzubringen.

Daraufhin folgt eine Phase des „Erschließens“. Anschließend an diese zweite Erschließensphase findet ein Reflexionsgespräch zur Einschätzung der aktuellen Lage der Gleichstellung bestimmter Bevölkerungsgruppen in der Schweiz statt. Dieses Gespräch wird nun ausführlich beschrieben.

Das Reflexionsgespräch

Das vierte Klassengespräch der Lektion ist ein Reflexionsgespräch mit Bezug auf die gegenwärtige Lage in der Schweiz. Nachdem die Lernenden Dokumente aus aktuellen Debatten zur Gleichstellung verschiedener Bevölkerungsgruppen bearbeitet haben, eröffnet Roland das Klassengespräch. Dieses besteht aus einer einzigen zusammenhängenden Sequenz von rund elf Minuten Dauer.

Roland eröffnet das Gespräch nach einer kurzen Sammelphase (Erschließen 2) folgendermaßen:

„(...) Wie ist das eigentlich bei uns in der Schweiz? Sind bei uns alle gleich oder sind manche gleicher?“ (Transkript 111, t1 KG4)

Der erste Teil des Gesprächs wird als Verlaufsdiagramm dargestellt (vgl. Abb. 40).

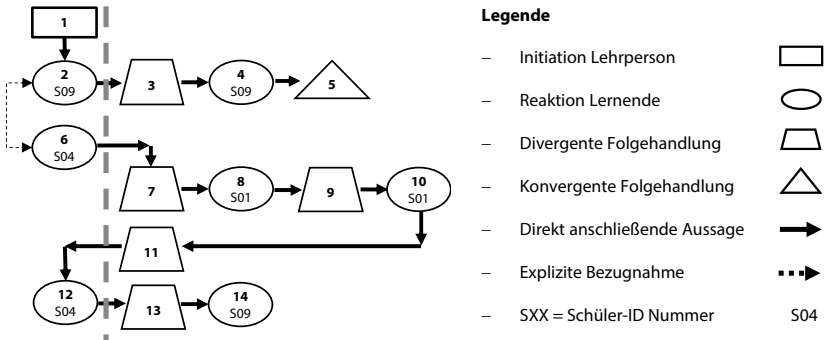
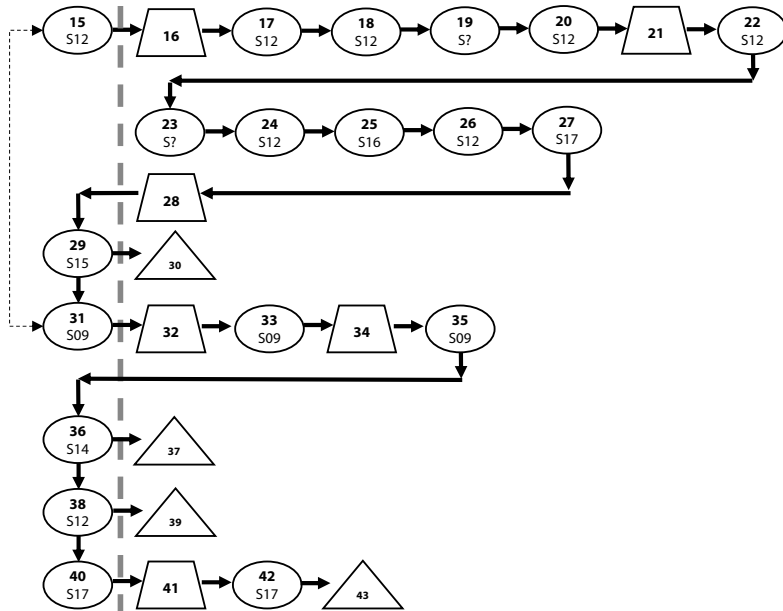


Abbildung 40: Verlaufsdigramm Beginn Klassengespräch 4 Roland t1

Zunächst wird von Schüler S09 Religion als Ursache für Diskriminierung eingebracht, dabei beruft er sich auf Frauen mit Kopftüchern, die in der Schweiz mit Unverständnis betrachtet würden (Abb. 40, Turn 2). Der Schüler S04 erweitert diese Aussage auf alle Migranten, die in der Schweiz nur vordergründig willkommen seien und rechtlich benachteiligt sind. Darauf fragt Roland Schüler S01 nach seiner Meinung. Der Schüler ist jedoch nicht bereit, seine Meinung kundzutun (a.a.O., Turns 7 und 9). Daraufhin fordert Roland den Schüler S04 auf, seine Aussage zu wiederholen (a.a.O., Turn 10). Damit verschiebt der Lehrer das Gespräch wieder auf die Hauptachse des Verlaufsdigramms. Worauf Schüler S04 seine Äußerung kondensiert und präziser formuliert als zuvor (a.a.O., Turn 11). Aufgrund dieser Aussage eröffnet sich eine Debatte, die mehrheitlich von den Lernenden bestritten wird. Diese wird von Schülerin S12 initiiert, indem sie unterscheidet zwischen „Schweizer-Schweizern“, Schweizern und Ausländern (a.a.O., Turn 14).



Legende

- | | | | |
|-----------------------------|--|--------------------------------|-----|
| - Initiation Lehrperson | | - Direkt anschließende Aussage | |
| - Reaktion Lernende | | - Explizite Bezugnahme | |
| - Divergente Folgehandlung | | - SXX = Schüler-ID Nummer | S04 |
| - Konvergente Folgehandlung | | | |

Abbildung 41: Verlaufsdigramm 2. Teil Klassengespräch 4 Roland t1

An die Aussage der Schülerin S12 knüpft eine längere Abfolge von Lernendenaussagen an (vgl. Abb. 41, Turn 15), die diese Definition präzisieren oder Beispiele dazu bringen (Turns 17 bis 27). Dabei fallen die Lernenden einander nicht ins Wort. Die Schülerin S12 sieht sich jedoch gezwungen, ihre Aussage zu präzisieren (Turns 17, 20, 24 und 26). Nach der Klärung lenkt Roland das Gespräch wieder auf die Hauptachse (Turn 28), wobei der Inhalt sich jetzt um persönliche Erlebnisse eines asienstämmigen Schülers S15 dreht (Turn 29). Dieser erzählt von einem negativen Erlebnis aus seinem Alltag, dabei werde er bereits von Kleinkindern beleidigt und deren Großeltern würden dazu nichts sagen. Schüler S09 gibt darauf reagierend zu bedenken, dass dies nicht unbedingt mit Nationalismus zu tun habe, sondern mit dem Unwissen über die Erlebnisse

von Migranten. Schweizerinnen und Schweizer, die dies verstünden, grenzten Einwanderer kaum aus. Es soll differenziert werden (Turns 31 bis 35). Wobei Schüler S14 einwendet, dass auch negative Erfahrungen das Bild von Migranten beeinflussen (Turn 36). Dies stützt auch Schülerin S12, die selbst Migrationshintergrund hat und das Verhalten anderer gleichaltriger Migrantenkinder nicht nachvollziehen kann, die sich negativ über die Schweiz äußerten. Dabei kennen diese das Heimatland ihrer Eltern kaum, verherrlichten dieses aber übermäßig (Abb. 41, Turn 38). Dennoch, so Schüler S17, sollte man nur wegen diesen wenigen „faulen Eiern“ nicht gleich alle in einen Topf werfen, sie jedoch bei Fehlverhalten auch zur Rechenschaft ziehen (a. a. O., Turns 40 und 42). Auch S17 ist ein Schüler mit Migrationshintergrund.

Die konvergente Handlung des Lehrers (Turn 43) leitet über in eine letzte zusammenfassende Gesprächssequenz, die nachfolgend als Transkript dargestellt wird. Das Gespräch endet mit einer mündlichen Zusammenfassung der Lektion von Schülerin S07.

„(09 min 17 s) Roland: Gut. Also. S07, kannst du noch ganz kurz sagen, wir haben jetzt von verschiedenen Bevölkerungsgruppen gesprochen, jetzt am Schluss noch von Ausländern, Schweizern, Schweizer-Schweizern, wir haben aber auch da andere Minderheiten ähm – gesehen, kannst du noch kurz zusammenfassen, S07, was waren jetzt so die Punkte im Zusammenhang mit Ungleichheit, im Zusammenhang mit Alle sind gleich, und da gibt's aber ein paar, die sind noch etwas gleicher‘.

(09 min 50 s) S07: Ungl- also man wurde so wie ausgeschlossen, es sind wie gesagt Gruppen, es sind immer so wie Zweiergruppen oder mehrere Gruppen, wo sich zusammengetan haben und sich die andere – also ausgeschlossen haben und manchmal halt so die Mehrheit gewonnen haben, sag ich mal. Und es würde auch – also Beispiel verschiedene Aspekte, wo wir angeschaut haben, eben Schwarz-Weiß, Länder, homosexuell, bisexuell, also Rassismus ist nicht – kann man in verschiedene Richtungen sehen, also nicht nur Schwarz-Weiß, also Schwarze und Weiße und dass die Ungleichheit immer wieder da ist. (3) Also jeder hat so seine eigene Meinung dazu. Und es ha- handelt sich auch so wie Geschichten, wo man gehört hat, also –“ (Transkript 111, t1, KG4)

Danach beendet Roland das Klassengespräch und die Doppellektion.

11.2.1.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und der Klassengespräche

Wie bereits bei der vorhergehenden Lektionsanalyse zu den Folgen des Imperialismus (Coachingzyklus 6) ausführlicher beschrieben, werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitativollen Geschichtsunter-

rechts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte entsprechend den Ausführungen in Kapitel 10.5.3.2 diskutiert. Zunächst wird das Lektionsdesign dieser Geschichtslektion analysiert. Dabei werden Merkmale der unterrichtlichen Kohärenz bestehend aus einer explizit formulierten Leitfrage und der damit verbundenen Passung von Dokumenten und Aufgabenstellungen besprochen. Ein weiteres Qualitätsmerkmal stellen Lerngelegenheiten für historisches Verstehen als Zyklus historischer Sinnbildung dar. Dazu gilt es je nach epistemischer Funktion der Lektionsphase entsprechende Aufgaben und Dokumente anzubieten. Idealerweise bearbeiten die Lernenden mehrere Dokumente unter Anwendung fachspezifischer Analysestrategien. Außerdem sollen die Lernenden selbstständig Geschichte konstruieren. Dazu gilt es die Unterrichtsinszenierung zu betrachten, die einen fachspezifischen Diskurs fördert und Deutungsmuster des Fachs zur Strukturierung der Deutungen, Urteile und Reflexionen miteinbezieht. Dabei handelt es sich um Merkmale für historisches Verstehen (vgl. Kapitel 4.6).

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Roland formuliert zwei Lektionsziele, die er auch schriftlich an der Wandtafel festhält und im Klassenunterricht vorlesen sowie von einzelnen Lernenden erklären lässt. Diese Lektionsziele hat er aus der vorgegebenen zweiteiligen Aufgabenstellung (t1) abgeleitet (vgl. Anhang A, S. 531). Ein Gegenwartsbezug des Themas besteht darin, dass innerhalb von Gesellschaften immer Minderheiten existieren. Damit ist die Relevanz des Inhalts bereits gegeben. Entsprechend den zwei Zielen hat Roland die Doppelktion selbst gestaltet. Ein erster vollständiger Zyklus des historischen Verstehens dreht sich um die Frage, welche Ursachen sich für die Ungleichbehandlung von Bevölkerungsgruppen feststellen lassen und inwiefern diese heute noch feststellbar sind. Diese Teilfrage orientiert sich an mehreren Deutungsmustern. Zunächst sollen Ursachen erschlossen (Erschließen 1, Tab. 34, S. 328) und anschließend kategorisiert werden. Mit Letzterem sind die Lernenden etwas überfordert, was zu einer stärkeren Gesprächslenkung durch Roland führt (vgl. Abb. 15, S. 273). Anschließend soll die Entwicklung dieser Faktoren als Ursachen für die Ungleichbehandlungen von Bevölkerungsgruppen eingeschätzt werden. Dabei werden Veränderungen oder Kontinuitäten diskutiert und die Kohärenz zwischen der ersten Teilfrage, den ausgewählten Dokumenten und der damit verbundenen Sinnbildung ist nicht mehr gewährleistet. Mögliche Folgen davon zeigen sich bei der Diskussion von Sinnbildungsgespräch 1 weiter unten.

Aufgrund der von den Lernenden notierten Stichworte an der Wandtafel zeigt sich, dass sie fähig sind, die entsprechenden Informationen zu Ursachen für Ungleichbehandlung aus ihren Dokumenten herauszuarbeiten. Mehr wird in der Aufgabenstellung nicht verlangt und die gewählten Dokumente passen zur Aufgabenstellung. Außerdem stehen die bearbeiteten Dokumente exemplarisch für unterschiedliche Ursachen, die von den Lernendengruppen entsprechend ihrer Kompetenzen erschlossen werden. Im anschließenden Erschließungsgespräch werden die verschiedenen Ursachen miteinander in Verbindung gesetzt oder Unterschiede präzisiert. Als zusätzlicher Schritt wird versucht, die Ursachen zu kategorisieren. Im Plenum wird einerseits Strategiewissen notwendig (Vergleichen von Ursachen) und andererseits müssen die Lernenden über Begriffswissen zu soziokulturellen Kategorien (hier: Religion, Wirtschaft, Ethik) verfügen. Unklarheiten scheinen zu bestehen, werden jedoch nicht geklärt. Trotzdem entsteht eine multifaktorielle Zusammenstellung anhand der erschlossenen Angaben und des Klassengesprächs, welches insbesondere die begriffliche Klärung und Präzisierung der Tafelanschriften fördert. Diese Zusammenstellung dient jedoch eher selten als Evidenz für das Sinnbildungsgespräch 1 zu Wandel und Kontinuität dieser Ursachen. Dazu liefern die Dokumente aber auch keine Angaben, was sich im geringen Evidenzbezug äußert (vgl. Abb. 28, S. 290). Dadurch knüpfen die Lernenden inhaltlich an die Phase „Wahrnehmen“ und das aktuelle zeitgenössische Geschehen in den USA an. Das führt zu einem engen Fokus auf Rassismus als Hauptursache für die Ungleichbehandlung. Durch den Lektionseinstieg mit der Clusterwolke und der Verbotstafel aus Südafrika lenkt sich die Wahrnehmung der Lernenden sehr stark auf das Verhältnis von Weißen und *people of colour*. Dies wird im Sinnbildungsgespräch 1 sehr ausführlich diskutiert.

Der zweite vollständige Zyklus des historischen Verstehens der Doppelktion bezieht sich auf die Urteilsbildung und Reflexion der Gegenwart. Die Lernenden erschließen dazu entsprechende zeitgeschichtliche Quellen. Diese werden kaum als Informationsgrundlage für die anschließende Diskussion eingesetzt, obwohl eine hohe Kohärenz zwischen der Teilfragestellung und den Dokumenten besteht. Womöglich fordert die sehr offene Formulierung der Reflexionsfrage („(...) wie ist das eigentlich bei uns in der Schweiz?“) die Lernenden zu wenig eindeutig dazu auf, zu den Bevölkerungsgruppen aus den Dokumenten Stellung zu nehmen. Die Lernenden lenken deshalb den Inhalt des Gesprächs gemäß ihren Interessen. Aus fachlicher Sicht ist die Kohärenz des zweiten Lernprozesses deshalb zwar sehr hoch und die gewählten Dokumente sind multiperspektivisch, jedoch erlaubt die Leitfrage die angestrebte Erweite-

rung der Perspektiven auf die eigene Gegenwart nur bedingt (vgl. Tab. 35 und 36, S. 329, 330).

Die gesamte Doppellektion ist so inszeniert, dass die Lernenden mehrere Dokumente zur Gesprächsvorbereitung erschließen (Erschließen 1, Tab. 34, S. 328, und Erschließen 2, Tab. 36, S. 330). In beiden Phasen erschließen die Lernenden die Dokumente innerhalb von Pultgruppen jeweils zu viert und präsentieren ihre Ergebnisse im Klassenunterricht. Nach jeder Kurzpräsentation können die anderen Lernenden im Klassengespräch 1 Ergänzungen vornehmen oder auch Verbindungen zu ihren Dokumenten herstellen. Begriffe werden gemeinsam geklärt und präzisiert. Außerdem eröffnet der Austausch im Klassengespräch allen Lernenden verschiedene Ursachen für den ungleichen Umgang mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Dies bedingt die entsprechende Auswahl der Dokumente für jede Gruppe (vgl. Erschließen 1, a. a. O.). Es gelingt den Lernenden jeder Gruppe, bedeutsame Angaben aus den jeweiligen Dokumenten herauszuarbeiten. Etwas weniger gelingt dies für die zweite Phase des Erschließens. Insbesondere die Gruppen mit den Grafiken zu Umfragen betreffend die Anliegen der LGBTQ-Community haben Mühe, diese Grafiken in ihren Kurzpräsentationen korrekt zu deuten und entsprechende Aussagen zu machen. Womöglich erhielten sie dazu zu wenig Zeit.

b) Ebene Klassengespräch: Sinnbildungsgespräch

Analog zur Lektionsanalyse zum Coachingzyklus 6 „Folgen des Imperialismus“ werden die Klassengespräche anhand von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht besprochen. Wie zuvor werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation gemeinsam diskutiert. Dabei soll besprochen werden, inwiefern ein gemeinsames argumentatives Aushandeln plausibler narrativer Stränge beobachtbar ist. Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Aussagen. Auch dies mit der Absicht, plausible narrative Stränge zu konstruieren.

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Die Ko-Konstruktivität des Lernendenverhaltens zeigt sich anhand der Häufigkeit der expliziten namentlichen Anknüpfungen der Lernenden untereinander. Außerdem werden Teile vorhergehender Äußerungen paraphrasiert und in die eigene Aussage integriert. Die Lernenden formulieren überdies explizite Zustimmung-

gen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in diesem Gespräch kaum eine Aussage ohne Gegenargument oder Anknüpfung seitens der Lernenden bleibt. Dies verdeutlichte bereits der hohe Anteil an begründeten Aussagen (vgl. Abb. 27, S. 289). Roland selbst fördert dieses Verhalten, indem er nach Anknüpfungen fragt oder selbst Aussagen von Lernenden paraphrasiert und als Herausforderung an die Klasse zurückgibt. Dadurch entsteht eine einzige zusammenhängende Gesprächssequenz, in der ko-konstruktiv ausgehandelt wird, welche Bedeutung und Folgen Rassismus im Wandel der Zeit für *persons of colour* in den USA hat. Die Schülerin S07 (S. 339) synthetisiert die Aussagen und erweitert das Gespräch auch mit dem inhaltlichen Bezug zum Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Abschlusslektion des Themas Kolonialismus und Imperialismus (Coachingzyklus 6) hat vier Monate vorher stattgefunden. Ihr gelingt ein Transfer bestimmter Inhalte auf den aktuell zur Diskussion stehenden Sachverhalt. Wie steht es nun im Allgemeinen um den inhaltlichen Gehalt dieses Gesprächs?

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Aus fachlicher Sicht zeigt sich, dass die Lernenden zwar die Leitfrage hinsichtlich „Wandel und Kontinuitäten“ beantworten, sich aber inhaltlich ausschließlich auf das Verhältnis von *people of colour* und weißen Bevölkerungsgruppen konzentrieren. Sie zeigen aber auch, dass sie fähig sind, die Leitfrage korrekt zu interpretieren, indem sie Aussagen zu „Wandel und Kontinuität“ äußern. Das Transkript zeigt außerdem, dass sich die Lernenden sehr wenig auf die zuvor erarbeiteten Angaben oder die Dokumente beziehen. Trotz des starken Fokus auf die Lage der Bürgerrechte in den USA und anhand des Beispiels mexikanischer Immigranten hätten z.B. auch ökonomische Faktoren als Ursache für die ungleiche Behandlung diskutiert werden können. Der soziale Status bedingt durch die ökonomische Situation von Bevölkerungsgruppen spielt eine Rolle beim gesellschaftlichen Umgang mit ihnen. Beispiele dafür waren in Erschließen 1 („Schwabenkinder“ und „Verdingkinder“) bereits erarbeitet und entsprechend kategorisiert worden. Weitere erarbeitete soziokulturelle Faktoren werden ebenfalls nicht thematisiert und entsprechende Begriffe sowie Informationen werden folglich nicht ins Gespräch eingebracht. Daraus lässt sich schließen, dass der Wechsel des Deutungsmusters von „Ursachen“ zu „Wandel und Kontinuität“ weitere Dokumente zur Erarbeitung einer erweiterten Informationsbasis notwendig gemacht hätte.

Anhand dieses Gesprächs zeigt sich, dass einerseits das Zeitgeschehen (Stand: Februar 2019) und Alltagserlebnisse der Lernenden die inhaltliche Argumentation prägen. Andererseits zeigen die Aussagen auf, dass die Lernenden

am konkreten Beispiel der afroamerikanischen Bevölkerung der USA Entwicklungen sowohl als Kontinuitäten als auch als Wandel wahrnehmen und benennen können. Außerdem lassen sich Verknüpfungen mit einem historischen Kontext (z.B. S04, Transkript 3, S. 333, Turn 21) ebenso beobachten wie die Veranschaulichung des Sachverhalts an bestimmten Beispielen (rechtliche Stellung oder Polizeigewalt). Dabei werden Aspekte des Wandels, aber auch Kontinuitäten gemeinsam ausgehandelt und mittels Alltagswissen erweitert. Trotz des geringen Evidenzbezugs handelt es sich um eine Ko-Konstruktion eines Sachverhalts strukturiert durch die Beschreibungen von „Wandel und Kontinuität“. Die Plausibilität des diskutierten Sachverhalts zeigen die aktuellen Ereignisse in den USA (Stand: August 2020). Außerdem zeigen die Lernendenaussagen, dass ihnen die gesellschaftliche Relevanz des Themas „Rassismus“ sehr bewusst ist. Sie betrachten Rassismus als tradiertes Phänomen (a.a.O., Turns 27 und 31), welches in Gesellschaften immanent ist. Das Phänomen wird anhand von „Geschichten“ weitergegeben und soziokulturell vermittelt, weswegen es von Rechtssetzungen nicht aufgehoben werden kann. Das Gespräch wird inhaltlich von den Lernenden bestimmt, deren Aussagen von den Deutungsmustern „Wandel und Kontinuität“ geprägt sind. Roland gelingt es, das Gespräch so zu leiten, dass sich die obige Synthese daraus ergibt.

c) Ebene Klassengespräch: Reflexionsgespräch

Analog zum Sinnbildungsgespräch dieser Doppellektion wird jetzt auch das Reflexionsgespräch anhand von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert.

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Das Gesprächsverhalten der Lernenden in diesem Gespräch zeigt deutlich, dass eine dialogische Gesprächskultur geschaffen werden konnte. Selbst die konvergenten Handlungen von Roland als Abschluss von Klärungsketten führen nicht zu einem Bruch im Gesprächsfluss der Lernenden. Die Lernenden knüpfen selbstständig an die vorhergehenden Aussagen an, indem sie wiederum Teile der Äußerungen wiederholen und integrieren oder explizit namentlich beim Vorredner oder der Vorrednerin anknüpfen. Die Lernenden verdeutlichen mit ihrem Verhalten, dass sie den Umgang mit der Migration in der Schweiz besprechen möchten, und sie tun dies ko-konstruktiv und sehr differenziert. Gemeinsam präzisieren sie unterschiedliche Haltungen gegenüber Migrantinnen und Migranten, indem sie diese Haltungen anhand unterschiedlicher Grade von „Schweizertum“ ausdifferenzieren. Trotz der affektiv aufgeladenen Thematik, die die Mehrheit der Klasse persönlich betrifft, findet dieses Gespräch mit

wenigen Ausnahmen auf einer sehr sachlichen Ebene statt. Dabei fehlt durch den starken Alltagsbezug jeglicher nachvollziehbare Evidenzbezug. Außerdem werden während der Präzisierung der verschiedenen Haltungen keine Begründungen getätigt (Abb. 41, S. 338, S-Turns 14 bis 26). Dies erklärt das Ergebnis der Kodierung der Lernendenaussagen zum Zeitpunkt t1 KG4 (vgl. Abb. 29, S. 291).

Roland überlässt die inhaltliche Gestaltung des Gesprächs mehrheitlich den Lernenden, was einen hohen Anteil an Rederechtserteilungen zur Folge hat. Er interveniert insbesondere nach einer längeren Aneinanderreihung von Lernendenaussagen, die unpräzise ausfallen (vgl. Abb. 41, S. 338, LP-Turns 14 bis 26). Im Gegensatz zum Sinnbildungsgespräch 1 setzt er keine Impulse mittels Aufforderungen zu Anknüpfungen oder Herausforderungen ein. Diese sind, bedingt durch den hohen Grad der Ko-Konstruktivität der Lernenden, auch nicht nötig. Roland lässt das Gespräch auch deswegen laufen, weil er deutlich merkt, „das ist ein brisantes Thema, merk' ich grad, auch spannend, ähm – S17?“ (a. a. O., konvergente Handlung Turn 41). Am Gespräch beteiligen sich zehn der 17 Lernenden der Klasse. Damit verdeutlichen sie ihr Klärungsbedürfnis, welches sie im Dialog umsetzen.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Der fachliche Gehalt dieses Gesprächs fällt gering aus, wobei der lebensweltliche Orientierungsgehalt der Diskussion äußerst relevant für das eigene Handeln als Teil einer Gesellschaft ist (vgl. D-EDK, 2016). Der geringe Dokumentbezug liegt möglicherweise auch an der Formulierung der Leitfrage, die von den Lernenden explizit eine Einschätzung der Gegenwart einfordert, während die Leitfrage des ersten Sinnbildungsgesprächs nach einer Einschätzung einer Entwicklung fragte. Die Leitfrage des ersten Sinnbildungsgesprächs beantworten die Lernenden auch mit Aussagen, die sich den entsprechenden Deutungsmustern Wandel oder Kontinuität zuordnen lassen, selbst wenn eine inhaltliche Fokussierung durch die Lernenden auf Rassismus als Hauptursache vorgenommen wurde. Dies verdeutlicht die Relevanz des Themas aus Sicht der Jugendlichen. Möglicherweise konnten die eingesetzten Dokumente vor dem zweiten Sinnbildungsgespräch keine für die Lernenden ersichtlichen Informationen zur aktuellen Lage liefern und sie passen sicherlich nicht zum Gesprächsbedarf der Lernenden. Bedingt durch den hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund liegt dieser eindeutig bei eigenen Erfahrungen als Kinder der dritten Generation von Migrantenfamilien in der Schweiz.

Diskussionsstrukturierende Deutungsmuster mit Schwerpunkt auf historisches Verstehen am historischen Sachverhalt können keine festgestellt werden.

Perspektivität kann bei der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Haltungen gegenüber Migrantinnen und Migranten in einem hohen Maß festgestellt werden. Dies steht jedoch im Zusammenhang mit der „Mikrogesellschaft“ Schulklasse, in welcher einzelne Lernende als Beispiel für die Heterogenität der Gesamtbevölkerung eingesetzt werden. Hier wird keine historisch kontextualisierte Perspektivenübernahme beobachtbar. Deutlich wird jedoch, dass ein alltägliches Vorwissen zu diesem Deutungsmuster vorhanden ist und die Lernenden fähig und gewillt scheinen, sich mit unterschiedlichen Blickwinkeln kritisch auseinanderzusetzen.

Die Zusammenfassung von Schülerin S07 (S. 339) zur gesamten Doppelktion zeigt, wie sprachlich herausfordernd eine adäquate Zusammenfassung für eine Schülerin des Niveaus Grundanforderungen ist, zumal es sich um einen sehr komplexen Sachverhalt handelt. Sie sagt aus, dass es immer Gruppen sind, die ausgeschlossen werden und auch ausschließen. Es gibt eine Dynamik, in der die Mehrheit gewinnt, in dem Sinne, dass die anderen unterdrückt werden, wie die Beispiele (USA) zeigen. Rassismus als Begriff verwendet Schülerin S07 in Bezug auf jegliche Unterschiede, die man machen könne (Nationalität, Sexualität, Hautfarbe): „kann man in verschiedenen Richtungen sehen“. Ungleichheit scheint ein ständiges Element von Gesellschaften zu sein. Alle haben eine eigene Meinung dazu, die sich vor allem aus Storys gebildet hat oder von Älteren auf die Jüngeren tradiert wird. Rassismus, so lässt sich womöglich aus dieser Aussage schließen, ist im Verständnis von Schülerin S07 alles, was Menschen voneinander unterscheiden kann. Damit schließt sie implizit den Bogen zum ersten Sinnbildungsgespräch und zur gesamten Lektion.

Die Lektionsgestaltung von Roland weist sowohl vollständige Zyklen historischen Verstehens als auch entsprechende multiple Dokumente zur Erschließung einer multiperspektivischen Ursachensammlung bezüglich der Leitfrage auf. Die inhaltlich hochstehenden Erschließensphasen können nicht auf die Klassengespräche übertragen werden. Letztere sind geprägt vom Zeitgeschehen in den USA vom Februar 2019 (Gewalt der Polizei gegen *people of colour*) im Sinnbildungsgespräch und von persönlichen Erfahrungen als Migrantinnen und Migranten dritter Generation im Reflexionsgespräch. Diese Inhalte stehen durchaus im Zusammenhang mit der Leitfrage der Lektion. Beide Klassengespräche zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass die Lernenden beinahe in jeder ihrer Aussagen namentlich oder explizit inhaltlich an eine vorhergehende Äußerung anknüpfen und diese erweitern. Außerdem übernehmen die Lernenden die inhaltliche Ausrichtung der Gespräche, welche von Roland mit klärenden Rückfragen und Verknüpfungen geleitet werden. Die Turns 14 bis 26 des Reflexionsgesprächs

(Abb. 40 und 41, S. 337, 338) zeigen außerdem eine funktionierende Wissensbildungsgemeinschaft, indem die Schülerin S12 von ihren Mitlernenden aufgefordert wird, ihre Aussage zu erklären. Zusätzlich werden die Aussagen begründet, ohne dass der Lehrer dies einfordern muss. Angesichts des diskutierten Sachverhalts „Rassismus in der Schweiz“ und der persönlichen Betroffenheit vieler der Lernenden wird eine sehr differenzierte Diskussion geführt. Die beiden Klassengespräche sind beispielhaft für eine ko-konstruktive Aushandlung kontroverser Sachverhalte in einer Wissensbildungsgemeinschaft.

11.3.2 Fall Toni: Lektionsanalysen mit *good practice*-Klassengesprächen

Insgesamt hat Toni im Rahmen von zehn Einzel- oder Doppellektionen 23 Klassengespräche geführt, die sich in 25 Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion unterteilen lassen (vgl. Kapitel 11.1.2.2). Von den 25 Gesprächssequenzen ließen sich sechs dem Typ „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ zuordnen. Das Klassengespräch zum Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung t1 jedoch wurde in einem Spezialformat mit themenspezifischen Expertengruppen abgehalten. Diese Gruppen präsentierten ein Argumentarium zu einem Thema und wurden anschließend von der Klasse befragt. Dabei nahm der Lehrer eine beinahe ausschließlich beobachtende Position ein. Deswegen kam diese Doppellektion nicht für eine fokussierte Beschreibung in Frage, obwohl ein dialogisches Gesprächsmuster der Lernenden untereinander feststellbar war. Ebenso fiel das Sinnbildungsgespräch aus Coachingzyklus 7 aus dem Analyseraster, da Toni einen deutlich höheren Sprechanteil aufweist als seine Klasse (vgl. Tab. 25, S. 267). Fokussiert beschrieben werden also die Lektionen aus den Coachingzyklen eins und drei sowie aus dem verzögerten Nachtest t2.

Analog zu den *good practice*-Lektionen von Roland wird zur Darstellung der Gesamtlektionen sowie zur Einbettung der Sinnbildungsgespräche von Toni zunächst der Inhalt der Lektion kontextualisiert. Anschließend wird der Lektionsverlauf entlang der Auftragserteilungen der Lehrperson rekonstruiert und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien werden aufgeführt. Daran knüpft die Erfassung des Gesprächsverlaufs der Sinnbildungsgespräche an. Abschließend werden wiederum das Lektionsdesign und die dazugehörigen Sinnbildungsgespräche anhand von Merkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts und dialogischer Klassengespräche diskutiert.

Wie bereits in Kapitel 11.2.2.2 und bei der Beschreibung der Stichprobe (vgl. Kapitel 10.3.2) angemerkt, handelt es sich bei der Klasse von Toni um das mittlere Niveau „Erweiterte Anforderungen“ der schweizerischen Sekundarstufe 1. Im Vergleich mit Rolands Klasse weist Tonis einen deutlich geringe-

ren Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund auf. Nach den ersten zwei Praxisphasen (C1 bis C5) haben zwei Lernende (u. a. S17) die Klasse verlassen. Insbesondere im Fall von Schüler S17 fällt das auf, da er sich sehr aktiv an den Klassengesprächen beteiligt hat. Außerdem gilt es auch hier zu beachten, dass die Aussagen der Lernenden in den nachfolgend dargestellten Klassengesprächen eher aus Sprachfragmenten als aus vollständigen Sätzen bestehen. Die Sprachkompetenz der Lernenden ist merklich höher als bei Rolands Klasse.

Als Erstes wird die videografierte Lektion aus dem ersten Coachingzyklus (C1) analysiert.

11.3.2.1 Was ist wirklich geschehen am Kongo River? (Coachingzyklus 1)



Abbildung 42: Fotografie eines Deutschen in Togo, 1885 (aus: Gesellschaft im Wandel, 2017, S. 9)

Diese Lektion bildete den Einstieg in eine Unterrichtsreihe zum Thema Kolonialismus und Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert. Die Lernenden hatten sich vorgängig noch nicht mit dem Thema beschäftigt. Das Lektionsarrangement wurde von Toni gemeinsam mit Sandra (C2, vgl. Kapitel 11.3.3.1) und dem Autor während der ersten Inputveranstaltung im Rahmen der fachdidaktischen Erweiterung entworfen. Im Zentrum stand dabei das Ziel, die Lernenden zunächst ans Thema heranzuführen. Die 21 anwesenden Schülerinnen und Schüler sollten bereits in der Einstiegslektion mit der zentralen Problematik des Verhältnisses von Kolonialisten zu afrikanischer Bevölkerung konfrontiert werden.

11.3.2.1.1 Lektionsbeschreibung

Die Lektion besteht insgesamt aus vier Phasen (vgl. Tab. 37). Die Konfrontationsphase zum Einstieg in die Lektion wird zudem in wechselnden Sozialformen und Aufträgen inszeniert.

| | | | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|
| Leitfrage | Was ist die Wahrheit über die Ereignisse am Kongo River? | | | | | |
| Epistem. Funktion | Konfrontation | | Erschließen | | Sinnbildung | |
| Dauer | 04 min 15 s | 07 min 12 s | 03 min 48 s | 15 min 16 s | 11 min 37 s | 04 min 31 s |
| Sozialform | Einzelarbeit (EA) | Klassenunterricht Klassengespräch | Partnerarbeit (PA) | EA-PA-PA | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzelarbeit |
| Dokumente | 1 Fotografie | | | 1 Quelle pro Gruppe | | |
| Anwesende SuS | 21 | | | | | |

Tabelle 37: Übersicht der Lektion Toni C1 nach epistemischer Funktion

Als Einstieg projiziert Toni eine Fotografie (vgl. obige Abb. 42) auf die Leinwand. Die Lernenden erhalten Zeit, um in Einzelarbeit ihre Gedanken, Beobachtungen oder Fragen auf einen Klebezettel zu schreiben und an die Wandtafel rund um die Fotografie zu kleben. Nachdem alle Lernenden ihre Zettel an die Wandtafel geklebt haben, eröffnet Toni das Gespräch mit der Frage, was die Fotografie ausgelöst hat, welche Vermutungen sie anstellen können. Im Verlaufe des Gesprächs wird anhand der Fotografie gemeinsam eine korrekte zeitliche und räumliche Einordnung anhand des Vorwissens einzelner Lernender erarbeitet. Darüber hinaus werden Vermutungen angestellt, welche Funktion der getragene Mann ausübte. Über die Überlegungen zur Funktion und die danebenstehenden *people of colour* schließen die Lernenden gemeinsam, dass es sich um Sklaven handeln könnte. Wobei sie sich fragen, wieso sich die fünf nicht gegen den einen auflehnen. Was die Lernenden dabei nicht berücksichtigen, ist die starke Inszenierung der Fotografie und die nicht sichtbare Anwesenheit von weiteren Leuten hinter der Kamera.

Nach diesem Klassengespräch von rund sieben Minuten Dauer knüpft Toni an die Aussagen der Lernenden an und sagt:

„(11 min 28 s) Okay. Also die Wahrheit zu finden, das ist jetzt das wir ähm – ähm – versuchen, jetzt in dieser Lektion und in weiteren Lektionen dann herauszufinden.“
(Transkript 122, C1)

Es soll darum gehen, genau herauszufinden, was tatsächlich auf dem Bild zu sehen ist und in welchem historischen Kontext man sich bewe Lesch gt.

Anschließend werden die Lernenden aufgefordert, in Partnerarbeit einen passenden Titel zur Fotografie zu formulieren. Dieser wird auf einen A4-Zettel geschrieben und an die Wandtafel geklebt. Toni liest alle kurz vor und weist darauf hin, dass sie am Ende der Lektion nochmals auf die Titel zu sprechen kommen werden.

Um bei der Suche nach dem Kontext des Bildes weiterzukommen, wird die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält einen Quellentext, der zuerst in Einzelarbeit bearbeitet wird. Der Pultnachbar bzw. die Pultnachbarin hat nicht denselben Text. Dazu sollen die Lernenden die von der Lehrperson auf die Leinwand projizierten Fragen beantworten (vgl. Tab. 38, 1. Partnerarbeit). Nach der Einzelarbeitsphase von rund sieben Minuten sollen sich Lernende mit demselben Text kurz in Partnerarbeit austauschen und ihre Informationen ergänzen.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|--|--|--|
| <p><i>Aufgabenblatt</i></p> <p>1. Partnerarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wann geschah die Begegnung? • Wo spielte sich die Begegnung ab? • Was passierte genau? Wie lief die Begegnung ab? • Wer war beteiligt? Wie sehen die Beteiligten einander? <p>2. Partnerarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer hat recht? Bei wem liegt die Wahrheit? | <p><i>Quellentext 1</i></p> <p>Erlebnisbericht von Henry Stanley Morton, 1870</p> <p><i>Quellentext 2</i></p> <p>Tradierete Erzählung von Chief Mojimba, übertragen von Father Josef Frässle, unsichere Datierung auf 1870</p> | <p><i>Beide Quellentexte</i> schildern die Begegnung von Henry Stanley Morton, einem Entdecker und Kolonialunternehmer im Auftrag der belgischen Krone, mit der einheimischen Bevölkerung bei seiner Expedition auf dem Kongo flussaufwärts.</p> <p><i>Quellentext 1</i> berichtet Henry Stanley Morton persönlich über die Begegnung</p> <p><i>Quellentext 2</i> wird dieselbe Begegnung aus Sicht des Chiefs Mojimba, eines Einheimischen, erzählt. Die Zuverlässigkeit der Quelle wäre zu prüfen.</p> |

Tabelle 38: Übersicht der Aufgabenstellungen und eingesetzte Dokumente Toni C1

Nun wenden sich die Lernenden ihren Pultnachbarinnen und -nachbarn zu und erörtern die Ereignisse ihrer Quelle entlang der Leitfragen. Als letzten Auftrag besprechen die Lernenden weiterhin in Partnerarbeit zusätzliche Fragen, die Toni ihnen aufs Pult gelegt hat. Während der Partnerarbeit projiziert die Lehrperson kurze biografische Angaben zu Henry Stanley Morton und Chief Mojimba. Die gesamte Partnerarbeit dauert rund acht Minuten.

Toni eröffnet nun das Klassengespräch als Anknüpfung an die Partnerarbeitsphase:

„(30 min 31s) Okay, also wenn ihr jetzt euch ausgetauscht habt. Jetzt über die beiden Texte. Was ist die Erkenntnis eigentlich? Was habt ihr jetzt gelesen, voneinander gehört? S18.“ (Transkript 122, C1)

Nach dem Klassengespräch nimmt der Lehrer die Fotografie vom Anfang wieder auf und bittet die Lernenden, erneut ein Statement zu machen, es auf einen roten Klebezettel zu schreiben und diesen neben ihre Aussage vom Einstieg zu heften. Die Lernenden sollen sich dabei überlegen, wie die Fotografie mit den Quellen zusammenhängt. Damit endet die Lektion.

11.3.2.1.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Das Gespräch besteht insgesamt aus drei längeren Sequenzen. Die Klasse ist sich einig, dass es sich um dieselbe Geschichte (sic!) handelt, die aus unterschiedlicher Perspektive erzählt wird (vgl. Abb. 43, Turns 2 bis 5).

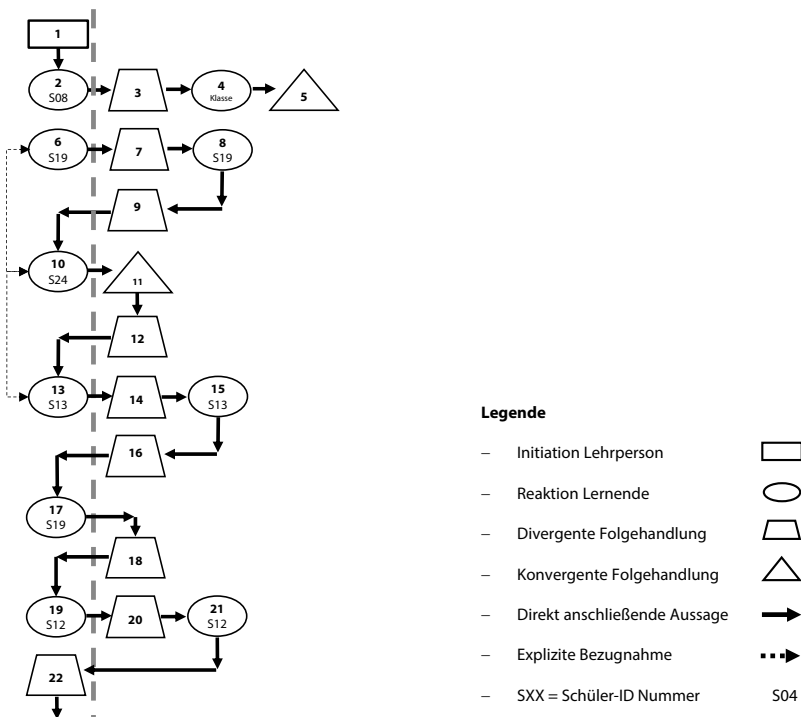


Abbildung 43: Verlaufdiagramm Toni C1 Turns 1 bis 22

Nach einer allgemeinen Rückfrage Tonis an die Klasse (Abb. 43, Turn 3) stimmen die Lernenden einstimmig überein, dass es sich um ein Missverständnis handelte, welches zu einer Eskalation der Gewalt zwischen Mortons Expedition und den Einheimischen führte (Turn 4). Wie das Verlaufsdiagramm in Abbildung 43 zeigt, unterstützen und erweitern mehrere Lernende diese Position (Turns 6, 10 und 13). Der Schüler S13 bringt bei Turn 13 zusätzlich den Aspekt einer möglichen Absicht der einen Seite mit ein.

Die Aussage von Schüler S13 verändert das Gespräch in Richtung der Diskussion, ob überhaupt eine Seite mit grundsätzlich bösen Absichten gehandelt hat. Die Lernenden gehen davon aus, dass keine der beiden Seiten grundsätzlich böse Absichten hegte (a. a. O., Turns 17 und 19). Das Missverständnis aufseiten der Europäer jedoch führte zu einem Waffeneinsatz, da diese sich von den Booten der Einheimischen, die sich angeblich zur Begrüßung näherten, bedroht fühlten. Zumal die Einheimischen ebenfalls angeblich zur Begrüßung mit, je nach Blickwinkel, Speeren oder Stöcken warfen. Diese Aussagen greift Toni in Turn 22 auf und gibt sie zur Urteilsbildung in die Klasse zurück, wie im Transkript 4 dargestellt.

Wie bei Rolands Transkripten (z.B. in Kapitel 11.3.1.1) werden auch Tonis transkribierte Gesprächssequenzen erweitert um Angaben zu Dialogizität (2. Spalte) und historischem Verstehen (5. Spalte). Diese dienen der Nachvollziehbarkeit der an die Beschreibung anknüpfenden Einschätzung der Qualitäten der Klassengespräche.

Transkript 4 Toni C1 erste argumentative Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-----------------------|------|--|-----------------------------|
| 22 | dF Erweiterung | LP | Rechtfertigt das einen Waffeneinsatz? Ja, das ist jetzt die Frage. S11? | Urteilsbildung |
| 23 | R | S11 | Also bei der einen Geschichte steht ja auch noch, dass die Weißen ähm – das Dorf ausgekümd- ausgebrannt haben. | Evidenzbezug |
| 24 | dF Weiterausführen | LP | Also was schließt du jetzt daraus? | |
| 25 | R | S11 | Vielleicht haben sie auch absichtlich gemacht [um das nachher ausbeuten zu können]. | Dokumentbezug Begründung |
| 26 | dF Anknüpfung | LP | Was meinen andere zu S11s Äußerung? Gleicher Meinung – anderer Meinung? S24? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|--|
| 27 | R Gegenargument Turn 25 | S24 | Also ich denke nicht, dass die Weißen mit bösen Absichten gekommen sind. Aber sie haben bestimmt auch einfach von dem Land profitieren wollen und es ausbeuten wollen. Also das ist eben (<i>unv.</i>) meistens so hingegangen sind und das geplant haben. | Begründung Deutungsmuster: Ursache & Folge |
| | Rederecht | LP | (<i>Lachen</i>) S18, du reagierst mit deinem Lachen. | |
| 28 | R Gegenargument Turn 27 | S18 | Also ich finde es einfach ein bisschen komisch, wenn man sagt, dass sie keine bösen Absichten hatten und dann das Land ausbeuten. | Dokumentbezug Begründung |
| 29 | dF Einladung | LP | (5) Andere Meinungen, S17? | |
| 30 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 28 | S17 | Also, also ob jetzt ähm – es kommt halt drauf an, wie man das Land ausbeuten wollte. Wenn halt ähm, im Optimalfall, die Weißen mit den Schwarzen sich absprechen würden. Weil vielleicht viele Sachen, die die Weißen vom Land brauchen, können die Schwarzen gar nicht gebrauchen, wie zum Beispiel ähm – Mineralien oder so. | Begründung |
| 31 | dF Weiterausführen | LP | Dann wäre es in deinen Augen? | |
| 32 | R Erweiterung eigener Aussage Turn 31 | S17 | Es müsste – also wenn ein Friede dass- also wenn beide auf der Insel noch leben könnten, denke ich, würde das in Ordnung gehen. Dass halt – es wie keine bösen Absichten wären. | Begründung |
| 33 | dF Anknüpfung | LP | Was meinen andere zu S17s Behauptung, Äußerung? (3) S02? | |
| 34 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 32 | S02 | Ja, dann ist es keine Ausbeutung mehr, wenn beide Seiten einverstanden sind. Aber sobald eine Seite nicht mehr einverstanden ist, dann ist es wieder Ausbeutung. | Begründung |
| 35 | dF Präzisierung | LP | Und wer bestimmt, wer einverstanden ist? | |
| 36 | R | S02 | Beide. | |
| 37 | dF Weiterausführen | LP | Beide zusammen. Und wie? | |
| 38 | R | S02 | Ähm – durch Vereinbarungen, Verträge und Absprachen. | |
| 39 | kF | LP | Gut. | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|--|---|
| 40 | R Gegenargument Turn 30 | S19 | Also, aber wenn sie ja Mineralien nehmen, die sie nicht brauchen, dann ist es ja einfach, dass Afrika das noch gar nicht weiß, dass man diese Mineralien verwenden könnte, für irgendetwas. Und dann beuten sie ja einfach sie aus, weil sie unwissend sind. | Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 41 | dF Hervorhebung | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Wichtiger Punkt. Haben den alle verstanden? S24. | |
| 42 | R Präzisierung der eigenen Aussage Turn 27 | S24 | Also mit- mit keinen bösen Absichten meinte ich eigentlich, dass sie nicht alle dort erschießen wollten, vielleicht. Sie wollten schon von dem Land profitieren, deshalb sind sie dort hingegangen, aber sie wollten jetzt nicht hingehen und sagen, so jetzt erschießen wir alle (<i>Lachen</i>). | Dokumentbezug Begründung |
| 43 | dF Erklärung | LP | Gut, also ein Lachen geht da durch die Menge. Weshalb? (3) S01? | |
| | Rest | S01 | Ich weiß nicht, wieso sie lachen. | |
| | Regulierung | LP | Aha Entschuldigung, ich hab gedacht, du hast die Hand hochgehalten. | |
| | | S01 | Nein. | |
| | Rederecht | LP | Ah. Hast du noch etwas, S17? | |
| 44 | R Gegenargument Turn 40 Explizite namentliche Bezugnahme S19 | S17 | Also noch etwas zu S19s Punkt. Ehm das Argument halt mit der Ausbeutung durch Unwissenheit. Ähm – es- also im Gegenzug würden ja auch die weißen Menschen ähm – also die schwarzen Menschen von den fortschrittlichen Techniken der Weißen profitieren, im Gegenzug. | Begründung Deutungsmuster: Folgen |
| 45 | R Gegenargument Turn 44 | S19 | Ja, aber sagen die Weißen das den Afrikanern? Sonst machen sie ja wieder Minus. | |
| 46 | kF Verschiebung | LP | Mhm (<i>bejahend</i>) mhm (<i>bejahend</i>) Werden dann noch sehen. Oder ist es dann so gegangen, wie du vorgeschlagen hast, S02, mit den Vereinbarungen, mit Verträgen, mit Abmachungen. Ähm – das werden wir dann noch sehen. Ja, S17? (Dauer: 02:30 bis 06:01) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Im Zentrum der transkribierten Sequenz steht die Diskussion über die Absichten von Mortons Expedition. Die Diskussion weist ein bereits vorhandenes Vorwissen der Lernenden zum Imperialismus aus. So erweitern sie die Frage nach der Absicht mittels ihres Vorwissens um den Aspekt der Ausbeutung unter dem Vorwand eines Angriffs der Einheimischen. Außerdem stellen sie sich die Frage, wie nach einer Eskalation Frieden geschlossen werden könnte, ohne dass eine Seite die andere ausbeutet. Die Turns 25 bis 38 im obigen Transkript 4 zeigen die Aushandlung zum Begriff „Ausbeutung“. Die darauffolgenden Turns 40, 42 und 44 zeigen außerdem, dass die Lernenden Vermutungen äußern, welche Begründung hinter einer Ausbeutung steckt (Wissensvorsprung) und welche Folgen (technologischer Fortschritt, aber auch Ausbeutung) eine europäische Expansion für die einheimische Bevölkerung haben könnte. Die erste Sequenz dieses Gesprächs endet mit einer kurzen Debatte zwischen Toni und dem Schüler S17, ob eine Vertreibung der Einheimischen aus ökonomischer Sicht nicht das Beste wäre. Dies möchte Toni so nicht stehenlassen und bezeichnet es als problematische Haltung, was S17 auch einsieht (nicht aufgeführt, Turns 47 bis 53).

Anschließend eröffnet der Lehrer eine zweite Sequenz mit der Frage nach der Brauchbarkeit der beiden Quellen (Transkript 5).

Transkript 5 Toni C1 zweite argumentative Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|----------------|------|---|--|
| 54 | I Eröffnung | LP | (...) Eine weitere Frage – da hier habt ihr: Wer hat recht? Bei wem ist jetzt die Wahrheit? Also es sind zwei verschiedene Texte vom selben Ereignis. Ihr seht hier die zwei auch dargestellt (zeigt auf Bild). Ähm – Morton Stanley. Dann habt ihr hier Chief Mojimba. Wo ist die Wahrheit und warum? S11? | Urteilsbildung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 55 | R | S11 | Also ähm – sehr wahrscheinlich haben beide auch recht gehabt. Also ähm – die Wahrheit gesagt. Aber die Weißen haben wahrscheinlich auch ein wenig böse Absichten – (3) wegen dem Ausrauben. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| | Rederecht | LP | Wegen? (<i>hält Hand ans Ohr</i>) | |
| | Wiederholung | S11 | Wegen der Plünderung. | |
| | Rederecht | LP | Mhm mhm, S13? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|--|
| 56 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 55 | S13 | Also ich denke auch, dass beide recht haben, aber dass dann die Weißen ein bisschen überreagiert haben, dass sie das – als ähm – Kampfsakt oder Kriegsakt wahrgenommen haben. | Dokumentbezug Begründung |
| 57 | dF Revoice | LP | Aber sonst die Wahrheit – liegt auf beiden Seiten. Für dich auch? | Deutungsmuster: Perspektivität |
| | Rest | S13 | Mhm (<i>bejahend</i>) | |
| | Rederecht | LP | S24? | |
| 58 | R | S24 | Also ich denke, die Wahrheit ist relativ aus welchem Standpunkt. Weil ähm – aus diesem weißen Herrn ist – ist das seine Wahrheit, wie er das erlebt hat. Und aus dem Afrikaner ist das seine Wahrheit, wie er das erlebt hat. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 59 | dF Anknüpfung | LP | Was meinen andere dazu? | |
| 60 | R Gegenargument Turn 58 | S18 | Also das kann natürlich sein. Aber zum Beispiel jetzt in dem Text von dem Schwarzen kommt nichts vor, dass sie Waffen oder so etwas dabei hatten. Und im anderen Text steht es, dass sie angegriffen wurden. | Evidenzbezug Begründung Strategie: Vergleich |
| 61 | kF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Wichtig, wichtig, ja. S04? | |
| 62 | R Zustimmung Turn 58 | S04 | Ich finde auch, es kommt drauf an, aus welcher Sicht man es anschaut. Aus der Sicht der Weißen oder der (<i>unv.</i>). (Dauer: 06:40 bis 08:36) | Deutungsmuster: Perspektivität |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Nach der letzten Aussage von Schüler S04 (Transkript 5, Turn 62) passt Toni seine Frage an. Er erweitert die Frage und möchte nun auch Belege für die Glaubwürdigkeit der Berichte von Henry Stanley Morton und Chief Mojimba. Mit diesem Impuls eröffnet er die nächste Gesprächssequenz in Transkript 6 (Transkript 6, Turn 63).

Transkript 6 Toni C1 dritte argumentative Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|--|---|
| 63 | I = dF Erweiternde Anschlussfrage | LP | Gut, wir sind ja nicht da- dabei- dabeigewesen. Hier bei diesem Treffen. Und unsere Aufgabe ist jetzt die, herauszufinden, ja, wer hat jetzt recht? (3) Sind- ist es Morton Stanley oder ist es Chief Mojimba? Wer hat recht, wo holen wir die Wahrheit? Wer sagt uns, was die Wahrheit ist? Ja? | Urteilsbildung Geschichtsbild: Konstruktivität & Perspektivität |
| 64 | R | S17 | Also ich würde sagen, beides ist wahr, weil eigentlich alles ist immer eine Frage der Perspektive. | Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 65 | I = dF Reformulierte Anschlussfrage | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Aber jetzt, wenn ich euch jetzt direkt frage, welche Seite bevorzugt ihr? Und warum? (3) Oder ist es gleichwertig? (...) (Dauer: 08:37 bis 09:26) | Urteilsbildung |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

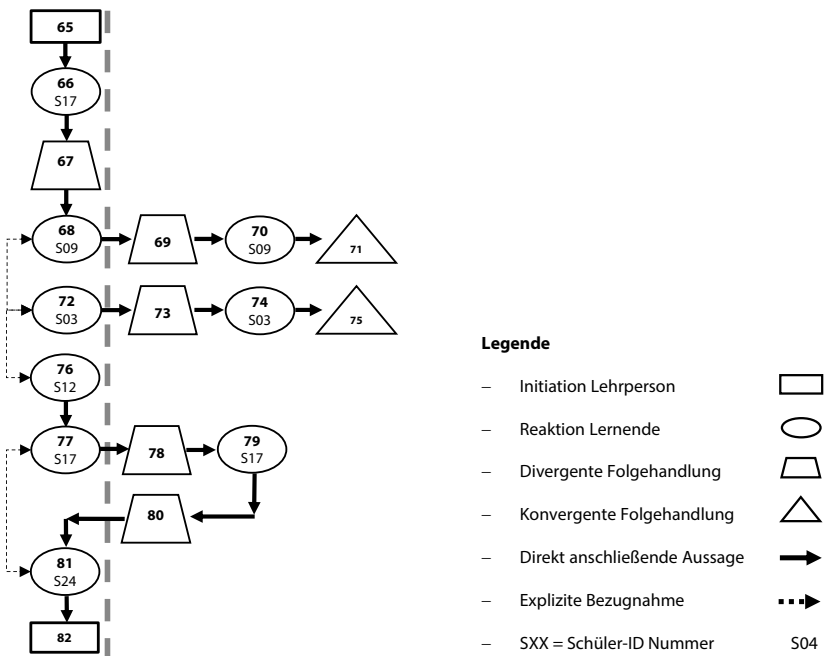


Abbildung 44: Verlaufdiagramm Toni C1 dritte argumentative Sequenz

Mit der Eröffnung in Transkript 6 (S. 357, Turn 65) knüpft Toni eine weitere Sequenz an, die von den Lernenden zu ähnlichen Aussagen genutzt wird wie in den Turns 54 bis 64 (Transkripte 5 und 6, S. 355, 357). Die Lernenden zeigen, dass sie sich der Perspektivität der „Wahrheit“ bewusst sind, was auch die provokativen Fragen des Lehrers nicht erschüttert. In den Aussagen von Turn 66 bis und mit 76 (Abb. 44) äußern die Lernenden die Meinung, dass es rechtens gewesen wäre, wenn die Einheimischen sich gewehrt oder gar ihr Land mit Gewalt verteidigt hätten. Der Schüler S17 teilt diese Ansicht eigentlich, merkt aber an, dass in diesem Fall für die Landnahme vom „Recht des Stärkeren“ Gebrauch gemacht wurde (a.a.O., Turns 77 bis 79). Die Schülerin S24 sieht dies ebenso wie Schüler S17, aber auch wie alle Vorrednerinnen und Vorredner. Die konvergenten Handlungen Tonis (a. a. O., Turns 71 und 75) verhindern nicht, dass sich die Lernenden explizit aufeinander beziehen oder der Gesprächsfluss bricht (siehe gestrichelte Pfeile links in Abb. 44). Toni beendet hier das Gespräch und leitet zu einer kurzen Sicherungsphase in Einzelarbeit über (vgl. Übersicht Tab. 37, S. 349).

11.3.2.1.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Wie bereits bei der vorhergehenden Lektionsanalyse des Falls Roland ausführlicher beschrieben, werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert. Zunächst wird auf die Lektion als Ganzes eingegangen.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Tonis Lektion weist Lektionsphasen auf, die fachliche Lerngelegenheiten für einen vollständigen Zyklus historischen Verstehens anbieten (vgl. Tab. 37, S. 349). Durch seine Formulierung des Lektionsziels, die „Wahrheit“ über das Bild und die damit verbundenen Ereignisse herauszufinden, wird deutlich, worum es in der Lektion gehen soll. Außerdem soll diese Einstiegslektion in die Unterrichtsreihe zum Imperialismus die Lernenden bereits mit zwei Perspektiven auf die Ereignisse konfrontieren. Perspektivität als Deutungsmuster steht im Zentrum der Lektion, was Toni nicht explizit äußert. Es geht sowohl bei der Fotografie als auch bei der anschließenden Auseinandersetzung mit den Ereignissen auf dem Kongo River darum, ein möglichst akkurates Bild der Ereignisse zu erhalten.

Durch die Auswahl der Fotografie als Einstieg werden die Lernenden bereits mit mindestens zwei Perspektiven konfrontiert. Dieselbe exemplarische Perspektivität der Fotografie zieht sich auch weiter in den zu erschließenden Quellentexten. Dasselbe Ereignis einer Begegnung zwischen Einheimischen und einer

europäischen Expedition wird aus beiden Perspektiven berichtet. Die von Toni eingesetzten Quellen erfüllen folglich das Qualitätsmerkmal Multiperspektivität bei der Analyse von Dokumenten. Damit gelingt es Toni, die Lektion inhaltlich kohärent entlang von zwei Perspektiven in unterschiedlichen Kontexten zu strukturieren. Damit wird auch deutlich, dass mit der Leitfrage nach den „wahren“ Ereignissen auf dem Kongo River kein positivistisches, wahres Abbild von Vergangenheit angestrebt wurde, sondern eine Auseinandersetzung mit Perspektivität.

Die Lektion ist so inszeniert, dass in jeder Lektionsphase mit wechselnden Sozialformen gearbeitet wird. Dabei zeigt sich insbesondere die Idee, in der Konfrontationsphase Vermutungen auf Klebezetteln zu veröffentlichen, als wertvolle Basis für ein anschließendes Klassengespräch. Gemeinsam können die verschiedenen Ideen geordnet und geklärt werden. In Kombination mit der Wahl der aussagekräftigen Fotografie gelingt es in der Konfrontationsphase sehr genau, die Fotografie ko-konstruktiv zu kontextualisieren. Dadurch wird der zeitliche und geografische Rahmen der folgenden Unterrichtsreihe bereits gemeinsam erarbeitet und für alle Lernenden fassbar gemacht. Um auf die von den Lernenden anschließend in Partnerarbeit formulierten Titel für die Fotografie einzugehen, reicht die Zeit am Ende nicht mehr. Eine ähnliche Abfolge aus Einzel- und Partnerarbeit weist die Erschließensphase auf. Die Lernenden erschließen anhand von W-Fragen den Inhalt ihres Quellentextes (entweder Henry Morton oder Chief Mojimba). Auch diese Fragen beinhalten Perspektivität („Wie sehen die Beteiligten einander?“). Dadurch werden die Lernenden gefordert, bestimmte Strategien der Quellenanalyse einzusetzen. Die darauffolgende Partnerarbeit verlangt nun von ihnen den Vergleich der beiden Quellen. Durch den Wechsel der Sozialform wird das Erschließen um eine komplexere Strategie der Analyse erweitert (vgl. Kapitel 3.3.2 und 4.3.2). Außerdem wird die Lernaktivität um die soziale Komponente der gemeinsamen Aushandlung der „wahren“ Ereignisse am Kongo erweitert. Die Lernenden können ihre Überlegungen gemeinsam absichern und dadurch womöglich deren Plausibilität erhöhen. Bereits durch diese Partnerarbeit wird die Diskussion im Sinnbildungsgespräch vorbereitet, welche mit derselben Frage eröffnet wird.

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Analog zu den Lektionsanalysen im Fall Roland werden auch bei Toni die in der Lektion beobachtbaren Sinnbildungsgespräche analysiert. Wiederum werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation gemeinsam diskutiert. Dabei soll besprochen werden, inwiefern ein gemeinsames argumentatives Aushandeln plausibler narrativer

Stränge beobachtbar ist (*Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation*). Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Wortmeldungen. Dabei liegt der Fokus stärker auf der Konstruktion eines historischen Sachverhaltes sowie auf der damit verbundenen argumentativen Deutung entlang fachspezifischer Regeln (*Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen*).

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Anhand der Spalte Dialogizität in den Transkripten lässt sich zeigen, dass die Lernenden sehr häufig mittels Gegenargumenten auf vorhergehende Aussagen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden reagieren. Toni fördert dieses Verhalten, indem er die Klasse mittels anknüpfender Folgehandlungen zu Stellungnahmen auffordert. Dies führt dazu, dass in diesem Klassengespräch beinahe jede Lernendenreaktion direkt an die vorhergehende Äußerung anknüpft oder sogar eigene Aussagen im Verlauf des Gesprächs wiederaufgenommen und erweitert werden (Transkript 4, S. 352, Turns 32 und 42). Außerdem hat Tonis Gesprächsleitung zur Folge, dass die Lernenden erste explizite namentliche Anknüpfungen an Aussagen von anderen Lernenden tätigen (a.a.O., Turn 44 und Abb. 44, S. 357, Turn 81).

Die gesamte Konstruktion der Ereignisse auf dem Kongo River wird sehr argumentativ und ko-konstruktiv von den Lernenden erarbeitet. Toni leitet zwar das Gespräch, vermittelt aber kaum eigene Ansichten. Es gibt immer wieder kurze Klärungssequenzen zu bestimmten Begriffen oder zur Präzisierung von Aussagen (Dimension Wissen; horizontaler Verlauf in Abb. 43, S. 351, und Abb. 44, S. 357). Diese beendet Toni mehrheitlich mit Bewertungen (konvergente Folgehandlung), was aber keinen Bruch der Dialogizität des Klassengesprächs bedeutet (vgl. Rückbezüge Abb. 44). Dies liegt an der aktiven Beteiligung der Lernenden, die sich bereits wieder zu Wort melden möchten. So fallen die konvergenten Handlungen Tonis sehr häufig zusammen mit einem Turn mit einer Rederechtserteilung. Das zeigt auch, dass Toni die Lernenden als eigenständige Sinnbildende akzeptiert und ihre Aussagen als wertvolle Beiträge bei der Erarbeitung des Sachverhalts betrachtet.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Inhaltlich fokussiert sich das Gespräch zunächst auf die Erkenntnis, dass in beiden Quellen das gleiche Ereignis aus unterschiedlicher Sichtweise beschrieben wird. Anschließend äußert die Schülerin S19 die Aussage, dass es sich um ein Missverständnis handelte. Als Konsequenz davon ereignete sich die Gewalteskalation

seitens der Expedition von Henry Morton (Abb. 43, S. 351, Turns 6 bis 15). In dieser Sequenz äußern die Lernenden explizite inhaltliche Erweiterungen an die vorhergehenden Aussagen (a. a. O., Turns 6, 10 und 13). Mit Turn 17 (a.a.O.) bringt die Schülerin S19 das Element der Absicht seitens der Weißen ins Gespräch ein. Sie geht davon aus, dass die Gewalteskalation nicht beabsichtigt war. Dies unterstützt auch Schülerin S12 mit Bezug auf den Quellentext. Sie weist darauf hin, dass das Begrüßungsritual die Expeditionsteilnehmer verängstigte. Inwiefern hier die Darstellung durch Henry Stanley Morton, den Leiter der Expedition, wirklich akkurat ist, wird nicht hinterfragt, ebenso wenig wie die von Chief Mojimba. Jedoch werden die Absichten beider Seiten nun ausdiskutiert und inwiefern ein Waffeneinsatz in diesem Ausmaß überhaupt zu rechtfertigen ist (vgl. Transkript 4, S. 352). Dabei wird deutlich, dass einzelne Lernende die Gewalteskalation als geplant einschätzen, da sie von einer beabsichtigten Ausbeutung der Rohstoffe und Plünderungen in der Region des Kongo Rivers ausgehen. Das interpretieren sie anhand der Quelle von Mojimba (vgl. Tab. 38, S. 350). Außerdem verfügen sie über etwas Vorwissen zum Kolonialismus oder beziehen sich auf gegenwärtige Informationen. Dies führt zu einer angeregten Diskussion, ab wann von Ausbeutung gesprochen werden könnte. Trotz der fehlenden Dokumente zeigen die Äußerungen der Lernenden deutlich, dass dies für sie ein zentraler Aspekt bei der Einschätzung des Ereignisses auf dem Kongo ist. Es wird nicht einfach behauptet, sondern die Aussagen werden begründet (Transkript 4, S. 352). Die kritische Auseinandersetzung mit der Frage der Ausbeutung führt dazu, dass der Schüler S17 zu bedenken gibt, dass die Einheimischen ja durchaus auch von der fortschrittlichen Technologie der Kolonialisten profitieren würden. Toni verschiebt diese Debatte auf später, da er sich der noch fehlenden Sachgrundlage bewusst ist (a.a.O., Turn 46).

In der zweiten Sequenz verändert sich die Ausrichtung der Diskussion, nachdem Toni die eigentliche Lektionsfrage eingebracht hat (Transkript 5, S. 355, Turn 54). Dadurch entfernt sich das Gespräch von den Ereignissen hin zur Perspektivität. Das Konzept der Perspektivität scheint den Lernenden geläufig und sie lassen sich auch durch die Herausforderungen Tonis (Transkript 6, S. 357, Turns 63 und 65) nicht zu der einen „wahren“ Beschreibung der Ereignisse auf dem Kongo River provozieren. Die Turns 58 und 62 (Transkript 5, S. 355) zeigen auf, dass die Lernenden in der Lage sind, Perspektivität zu verstehen und zu erarbeiten. Schüler S17 bekräftigt in Turn 66 (Abb. 44, S. 357), dass Wahrheit immer eine Frage der Perspektive sei. Damit ist die Suche nach den „wahren“ Ereignissen am Kongo River für die Lernenden abgeschlossen. Sie wenden das Gespräch ab Turn 68 (a. a. O.) der Frage zu, wer richtig gehandelt hat. Dabei vermischen sich die Ereignisse

bei der Begrüßung mit einer tatsächlichen Kampfhandlung, wobei das auch in den Quellen etwas unklar bleibt. Es wäre das Recht der Einheimischen gewesen, so einige Lernende, sich mit Gewalt zu verteidigen. Dies begründen sie mehrheitlich mit Vorwissen zum Thema Sklaverei, aber auch mit Bezug auf ihr Recht, die eigenen Besitztümer zu bewahren. Dass dabei das „Recht“ des Stärkeren obsiegt, ist unausweichlich. Über die Haltung der Weißen gegenüber den Einheimischen und umgekehrt, wie sie in den beiden Quellentexten zum Ausdruck kommt, wird nicht diskutiert. Diese Vorurteile sollten aber durchaus zur Sprache gebracht werden, wenn der Frage nach dem richtigen Verhalten in diesem Ereignis nachgegangen wird; wobei das nicht Tonis primäres Gesprächsziel war und dies womöglich durch die entsprechende Aufgabenstellung ausreichend bearbeitet worden wäre (vgl. Tab. 38, S. 350). Was in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht zur Sprache kommt, ist die Frage, wie man noch näher an eine plausiblere „Wahrheit“ herankommen könnte. Was wäre für eine vertiefte historische Untersuchung zu tun?

Insgesamt ist diese Lektion aus dem ersten Coachingzyklus vor allem darauf ausgerichtet, die Lernenden auf die vertiefte Auseinandersetzung mit der Perspektive der Imperialisten und derjenigen der Einheimischen im Rahmen der Unterrichtsreihe zum Imperialismus vorzubereiten. Durch den Fokus der Leitfrage, Dokumente und Aufgabenstellung auf die Veranschaulichung der Perspektiven entsteht eine kohärente Lektion. In dieser Lektion setzen die Lernenden Strategien der Quellenanalyse ein, sie tauschen sich in wechselnden Sozialformen aus und erweitern ihre Erkenntnisse gemeinsam. Das wirkt sich auch auf das Sinnbildungsgespräch aus.

Dieses Sinnbildungsgespräch zeichnet sich in einer ersten Sequenz insbesondere durch die dialogische Ko-Konstruktion eines historischen Sachverhalts anhand von zwei Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven aus. Es beinhaltet in einer zweiten und dritten Sequenz, die ebenfalls in hohem Maße ko-konstruktiv ausfallen, sowohl eine Konfrontation mit epistemologischen Überzeugungen der Lernenden (Geschichte als wahres Abbild) als auch eine Konfrontation mit der Problematik der Ausbeutung Afrikas unter dem Deckmantel der Zivilisierung und im Namen der Wissenschaft. Außerdem setzen sich die Lernenden mit Fragen der Perspektivität auseinander: Inwiefern kann von einer Absicht, von Ausbeutung, von Fortschritt überhaupt gesprochen werden? Unter welchen Bedingungen? Dabei werden bestimmte zentrale Aspekte aus den Quellen, wie die Haltungen beider Autoren, noch nicht diskutiert. Diese Punkte werden in den folgenden Lektionen Gegenstand der Auseinandersetzung sein.

Die anschließend analysierte Lektion aus dem dritten Coachingzyklus schließt an diese Thematik an.

11.3.2.2 War Cecil Rhodes ein Rassist? (Coachingzyklus 3)

Die Lektion ist Teil einer Unterrichtsreihe zum Thema Kolonialismus und Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert. Diese Lektion knüpft direkt bei Coachingzyklus 2 an, in der nochmals die Klebezettel und Titelseetzungen aus der Lektion „Was ist wirklich geschehen am Kongo River?“ (Coachingzyklus1) aufgenommen wurden. Des Weiteren wurde thematisiert, welche Denkweisen und Überzeugungen der Jahrhundertwende hinter dem Handeln von Henry Stanley Morton und anderer Kolonialisten wie Cecil Rhodes liegen. Die videografierte Lektion aus dem Coachingzyklus 3 greift diese Vorarbeiten auf.

11.3.2.2.1 Lektionsbeschreibung

Im Zentrum der Lektion steht in einem ersten längeren Teil die Frage nach unterschiedlichen Ursachen, die europäische Staaten antrieben, Kolonialbesitz anzustreben. Das Erschließen dieser Informationen umfasst drei Phasen mit wechselnden Sozialformen (vgl. Tab. 39). Auf der Basis dieser Vorarbeiten wird anschließend anhand eines Quellentexts die zweite Frage diskutiert, ob Cecil Rhodes ein Rassist gewesen sei (Erschließen 3 und Sinnbildung).

| | | | | | |
|--------------------------|---|---------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------------|
| Leitfrage 1 | Welche Gründe gab es für den Imperialismus? | | | | |
| Epistem. Funktion | Konfrontation | Erschließen 1 | | Erschließen 2 | |
| Dauer | 04 min 17 s | 05 min 01 s | 08 min 50 s | 07 min 06 s | 12 min 03 s |
| Sozialform | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzelarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzelarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch |
| Dokumente | 2 Karten | 1 Darstellung | | 6 Quellen | |
| Anwesende SuS | 22 | | | | |

| | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Leitfrage 2 | War Cecil Rhodes ein Rassist? | |
| Epistem. Funktion | Erschließen 3 | Sinnbildung |
| Dauer | 02 min 24 s | 06 min 48 s |
| Sozialform | Einzelarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch |
| Dokumente | 1 Quelle | |

Tabelle 39: Übersicht der Lektion Toni C3 nach epistemischer Funktion

Als Einstieg projiziert Toni zwei Karten auf die Leinwand, die die jeweilige Gebietsaufteilung europäischer Staaten im Jahr 1890 und 1914 gegenüberstellen (*Gesellschaft im Wandel*. Hodel, Marti, Hediger, Binnenkade et al., 2017, S. 18). Die 22 Lernenden sollen sich die Karten anschauen und unter Einbezug der Überschrift „Rascher Wandel“ überlegen, „was sich dort eigentlich vollzogen hat“. Die Lernenden beschreiben die Veränderungen und erfassen, welche europäischen Länder wo Kolonien beanspruchten und wie sich die territoriale Besitznahme vergrößert hat. Dies fasst Toni zusammen und formuliert daraus das Ziel der Lektion:

„(04 min 29 s) Jetzt geht es darum herauszufinden, welche Gründe da sind für diesen Imperialismus. Also irgendetwas muss passiert sein zwischen 1880, oder vielleicht schon früher, und 1914, dass dieser Kontinent eben so stark aufgeteilt worden ist. Und das wollen wir jetzt ein bisschen versuchen herauszukristallisieren.“ (Transkript 122, C3)

Toni visualisiert das Ziel mittels der Tafelanschrift „Gründe für den Imperialismus“.

Die Lernenden sollen nun in Einzelarbeit Gründe anhand einer fiktiven Darstellung einer Konferenz zum Kolonialerwerb herausarbeiten und sie sozio-kulturellen Kategorien wie Politik, Wirtschaft, Religion und Kultur zuordnen (vgl. Tab. 40).

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|--|--|--|
| <p><i>Erschließen 1</i></p> <p><i>Arbeitsblatt</i></p> <p>„D1 zeigt Teilnehmer einer Konferenz im Jahr 1880, die sich über die Vorteile von Kolonien unterhalten. Ordne ihre Argumente verschiedenen Bereichen zu.“ (Zeitreise 2, Kopiervorlage 2)</p> | <p><i>Darstellung</i></p> <p>Schulbuchtext „Ziele des Kolonialerwerbs“ (Zeitreise 2, 2017, S. 42–43)</p> | <p><i>Darstellung</i></p> <p>Fiktive Konferenz von Imperialisten um 1880 verbildlicht mittels Comic und Sprechblasen mit Argumenten zum Erwerb von Kolonialbesitz. Die Bereiche der Zuordnung umfassen Politik, Wirtschaft, Religion und Kultur.</p> |

Tabelle 40: Aufgabenstellungen und Dokumente Toni C3, Erschließen 1

Die aus dem Schulbuchtext erschlossenen Angaben werden im Klassengespräch gesammelt. Toni erweitert die Tafelanschrift mit dem Lektionsziel anhand der Antworten der Lernenden zu einem Mindmap. Das Gespräch ist stark lehrer gelenkt und Toni fordert die Lernenden auf, Begriffe aus der Vorlektion (Rassismus, Nationalismus, Zivilisation und Missionierung) einzubringen. Das Gespräch zeigt, dass diese Begriffe noch nicht gesichert sind und es notwendig ist, sie zu klären. Dieses Klassengespräch dauert rund neun Minuten.

In der Folge werden weitere Ursachen erarbeitet, diesmal anhand von Quellentexten (vgl. Tab. 41). Diese stehen exemplarisch für die Rechtfertigung des Kolonialerwerbs von Großbritannien, dem Deutschen Reich, Russland und Frankreich. Wiederum in Einzelarbeit lesen die Lernenden die Quellentexte zu einer der vier Nationen und bearbeiten die Aufgabenstellung.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|---|---|---|
| <p><i>Erschließen 2</i> <i>mündlich</i> (19 min 48 s) LP: „Lest die entsprechende Rechtfertigung durch. Schaut einmal, welches sind die Schlüsselwörter und wo kann ich sie jetzt hier einordnen (zeigt an Tafel) – bei den Gründen.“ (Transkript 122, C3)</p> | <p>Großbritannien <i>Quellentext 1</i> Walter Raleigh, 1617 <i>Quellentext 2</i> Joseph Chamberlain, 1903 Frankreich <i>Quellentext 3</i> Gabriel Hanotaux, 1902 Russland <i>Quellentext 4</i> Dostojewski, 1821–81 Deutsches Reich <i>Quellentext 5</i> Kaiser Wilhelm II., 1905 <i>Quellentext 6</i> Allgemeiner Deutscher Verband, 1891</p> | <p><i>Quelle 1</i> Englischer Seefahrer; Kontrolle der Meere zur Kontrolle des Welthandels – ergo der Welt <i>Quelle 2</i> Späterer Premierminister; ein Industrieland benötigt Handel für Lebensmittel innerhalb eines Weltreiches; Bevölkerungswachstum verlangt mehr Handelsräume <i>Quelle 3</i> Französischer Außenminister; Zivilisation verbreiten und Missionierung das Vorrecht der ältesten Nation; keine Machtpolitik <i>Quelle 4</i> Russischer Dichter; Überleben eines Volkes hängt von Vorreiterrolle ab; große Völker verlangen immer den ersten Platz <i>Quelle 5</i> Auszug einer Rede in Bremen; Gottesauftrag, Welt zu zivilisieren; Missionare des Fortschritts und Salz der Erde <i>Quelle 6</i> Gründungsauftrag „Für Deutschland eine Weltstellung gewinnen“; später Alldeutscher Verband; Deutschland umstellt von fremden Völkern; von äußeren Mächten in der Entwicklung zurückgehalten durch späte nationale Vereinigung</p> |

Tabelle 41: Aufgabenstellung und Dokumente Toni C3, Erschließen 2

Nach rund sieben Minuten beendet Toni die zweite Einzelarbeitsphase und eröffnet ein Klassengespräch. Dabei werden die Quellentexte den soziokulturellen Kategorien an der Wandtafel zugeordnet, das Mindmap wird nicht ergänzt. Die Lernenden äußern die Schlüsselmerkmale aus den jeweils von ihnen gelesenen Quellen. Der Lehrer öffnet jeweils nach den Antworten zu jedem Land den Raum für Ergänzungen oder Rückfragen für alle Lernenden. Ansonsten werden

vor allem Angaben und Stichworte gesammelt. Die Angaben sollen immer wieder auch mit konkreten Zitaten aus den Quellen belegt werden. Das Gespräch dauert zwölf Minuten.

Anschließend an das Klassengespräch liest die Klasse einen Quellentext von Cecil Rhodes (britischer Kolonialunternehmer, 1877). Dazu sollen sie die Aufgabe aus dem Lehrmittel *Zeitreise 2* (Fuchs et al., 2017, S. 47) beantworten: „Prüfe, ob der Autor von Q2 (*Anm. MZ: Cecil Rhodes*) als Rassist bezeichnet werden kann.“ Die Lernenden erhalten kurz Zeit, die Quelle zu lesen und sich ihre Argumente zu überlegen. Nach etwas mehr als zwei Minuten eröffnet Toni das Sinnbildungsgespräch, das bis zum Ende der Lektion dauert. Als Hausaufgabe sollen die Lernenden eine Definition von Rassismus aus dem Schulbuch lesen.

11.3.2.2.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Toni eröffnet das Gespräch mit der Frage (41 min 21 s) „War Cecil Rhodes ein Rassist, ja oder nein?“ (vgl. Abb. 45, Turn 1). Die erste Gesprächssequenz wird als Verlaufsdiagramm dargestellt (Abb. 45).

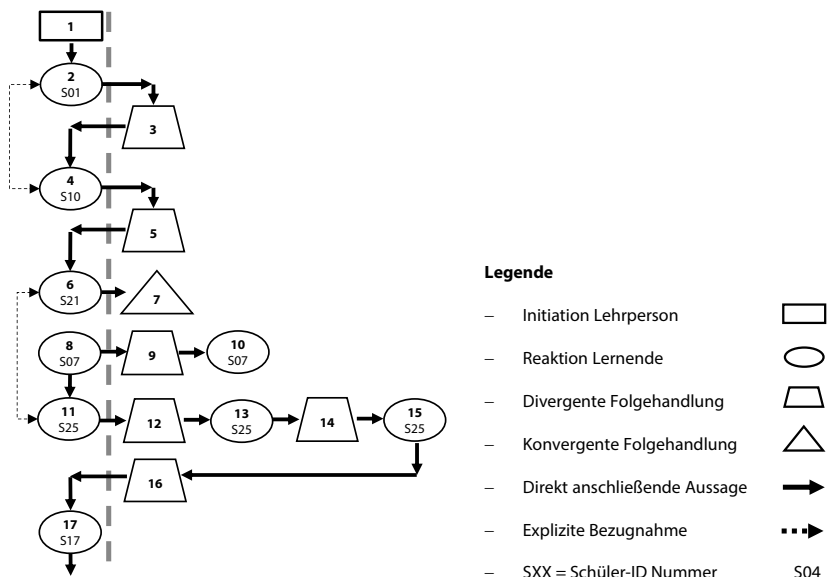


Abbildung 45: Verlaufsdiagramm argumentative Sequenz Toni C3

Die Antworten der Lernenden von Turn 2 bis 8 im Verlaufsdiagramm (Abb. 45) fallen sowohl zustimmend als auch ablehnend aus, werden begründet und mit Angaben aus der Quelle belegt. Toni leitet das Gespräch durch Aufforderungen

zu weiteren Stellungnahmen (a. a. O., Turns 3 und 5). Bei Turn 11 greift der Schüler S25 die Äußerung von Schülerin S21 auf. Er sieht in Cecil Rhodes für die damalige Zeit keinen Rassisten. Toni fordert ihn daraufhin auf, seine Aussage zu präzisieren und weiter auszuführen (a. a. O., Turns 12 und 14). Der Schüler S17 erwidert darauf, dass nur schon in Rassen zu denken eindeutig rassistisch sei, selbst wenn man nichts Schlechtes über andere denke (a. a. O., Turn 17). An dieser Stelle beginnt das Transkript 7.

Transkript 7 Toni C3 argumentative Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|-----------------------------|
| 17 | R Gegenargument Turns 6 und 11 Erweiterung Turn 8 | S17 | Also ich würde sagen, es ist ein Rassist, weil er betrachtet seine Rasse eigentlich also als besser und will halt der Bestimmung nachkommen, die er angeblich von Gott hat, ähm – die anderen Rassen zu übernehmen. Und ich denke, vielleicht denkt er nichts Schlechtes über andere Rassen, aber nur schon in Rassen zu denken und anhand von Rassen Menschen zu unterscheiden, ist ja eigentlich schon rassistisch, finde ich. | Dokumentbezug Begründung |
| 18 | dF Herausforderung Turn 17 | LP | Habt ihr verstanden, was S17 vorgetragen hat? Seid ihr auch seiner Meinung, also wir haben jetzt verschiedene Meinungen gehört, S01s Meinung, S25s Meinung, S10s Meinung, wer hat jetzt recht mit seiner Argumentation? S21? | Urteilsbildung |
| 19 | R | S21 | Also er hat ja auch gesagt, „ich behaupte“ -also nicht so wie – „es ist so“. | Evidenzbezug Begründung |
| | Rederecht | LP | S17? | |
| | Rest | S17 | Hm? | |
| 20 | dF Anknüpfung | LP | S21 hat gemeint, „ich behaupte“ sei nicht dasselbe, wie wenn es heißt, „es ist so“. Hat sie jetzt eingewendet. Sie hat einen Einwand gegen dich gebracht oder gegen deine Argumentation. | |
| 21 | R | S17 | Also ich denke, wenn jemand etwas behauptet oder jemand etwas glaubt, ist eigentlich fast dasselbe, weil er – jeder hat seine eigene Meinung und die ist ja immer nur auf sich selbst bezogen. Also, wenn jemand sagt, das ist so, dann ist das seine Meinung, dann behauptet er das auch so. Also fast dasselbe. | Begründung |
| 22 | dF Anknüpfung | LP | Was meinen andere dazu? S15? | |
| 23 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 11 | S15 | Ich unterstütze S25s Meinung, ähm – was er gesagt hat, dass er keinen Krieg will, dass er einfach nur Frieden will, dass alle zusammen eine Einheit sind. | Dokumentbezug Begründung |
| 24 | dF Präzisierung | LP | Und das sagt er hier in seiner Quelle. Wo genau? Ziitiert mir das bitte? (7) Oder wo könnte man zwischen den Zeilen lesen, dass er Frieden will? S15? | Strategie |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-------------------------------|------|---|-----------------------------|
| 25 | R Berichten | S15 | S15 (<i>liest vor</i>): „Darüber hinaus bedeutet es einfach das Ende aller Kriege, wenn der größte Teil der Welt in unserer Herrschaft aufgeht.“ | Evidenzbezug |
| 26 | R Gegenargument Turn 23 | S17 | Ähm, das mag stimmen, aber ich denke ja, die Frage, also – also –, ob er Krieg will oder für also für kein Krieg oder für Krieg ist, beantwortet ja nicht die Frage, ob er ein Rassist ist. Er sieht ja halt, er unterscheidet Menschen anhand ihrer Rasse einfach. | Dokumentbezug Begründung |
| 27 | dF Revoice | LP | Und deshalb ist er für dich ein Rassist? | |
| 28 | R | S17 | Mmh (<i>bejahend</i>), auch weil er andere Rassen nicht als minderwertig bezeichnet, denke ich schon nur, dass man unterscheidet. Jeder Mensch ist ja eigentlich gleich. | Dokumentbezug Begründung |
| 29 | dF Anknüpfung | LP | Seine Behauptung, was finden andere zu S17s Behauptung? | |
| 30 | dF Revoice | LP | (3) Ist man ein Rassist, wenn man eine Unterscheidung macht überhaupt? Das ist das, was er behauptet. S01? | |
| 31 | R Gegenargument Turn 28 | S01 | Nein, ja sonst wären ja, würde ich so aussehen wie S02 oder wie S17, also man muss ja Menschen unterscheiden. | Begründung |
| 32 | R Ergänzung Turn 31 | S? | S?: (<i>unv.</i>) Hautfarbe. | |
| 33 | R | S01 | Ja, auch mit der Hautfarbe. | |
| 34 | dF Anknüpfung | LP | Ja, S17, sprich ihn doch an. Ich weiß, dass dir etwas auf der Zunge brennt. | |
| 35 | R Gegenargument Turn 31 | S17 | Ja, also ich denke, jeder Mensch ist ja verschieden, aber eh einfach eine Gruppe halt abzugrenzen – ihrer Rasse, das denke ich ist Rassismus an sich. Auch wie man jetzt die Gruppe betrachten mag. | Begründung |
| | Rest | S01 | Mmmh. | |
| 36 | dF Anknüpfung | LP | Ja, was mmh? Bist du einverstanden? Bist du einverstanden? | |
| 37 | R | S01 | Ähh ja, mehr oder weniger. (Dauer: 02:06 bis 05:40) (...) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Anschließend an diesen Austausch meldet sich die Schülerin S21, die darauf hinweist, dass wir heute ja auch noch zwischen Franzosen und Deutschen unterscheiden würden (ohne Transkript, Turns 40 und 41). Woraufhin Toni anmerkt, dass schon zwischen den Bewohnern verschiedener Kantone der Schweiz charakterliche Unterschiede festgestellt würden (a. a. O., Turn 42). Toni beendet

das Gespräch aufgrund von Zeitmangel und verschiebt die Rassismusdebatte mit dem Hinweis, dass Cecil Rhodes nochmals Gegenstand einer Lektion sein wird (a. a. O., Turn 46).

Wodurch zeichnet sich diese Lektion aus?

11.3.2.2.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Wie bereits bei der vorhergehenden Lektionsanalyse des Falls Toni ausführlicher beschrieben, werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

In dieser Lektion lassen sich zwei Leitfragen unterscheiden. Beide Fragestellungen werden von Toni sowohl mündlich genannt als auch schriftlich festgehalten. Im ersten Teil der Lektion werden unterschiedliche Ursachen des Imperialismus anhand einer Schulbuchdarstellung und Quellentexten erschlossen (Konfrontation bis Erschließen 2, vgl. Tab. 39, S. 363). Dieser erste Teil ist in sich kohärent, beginnend beim Vergleich der jeweiligen Karten der Gebietsansprüche der europäischen Mächte auf dem afrikanischen Kontinent im Jahr 1890 und 1914. Dadurch äußern die Lernenden bereits ihre Vermutungen zu den Ereignissen unter dem Begriff „Rascher Wandel“. Damit kann der Fokus direkt auf die erste Leitfrage nach den Ursachen für diesen Wandel gelegt werden. Dies wird zunächst auf einer allgemeinen Ebene bearbeitet, indem aus einem Darstellungstext zu einer fiktiven Konferenz im Schulbuch Ursachen herausgearbeitet werden und diese nach soziokulturellen Kategorien aufgeteilt werden müssen. Diese Kategorien scheinen den Lernenden bekannt, jedoch ist dieses Klassengespräch (Erschließen 1, Tab. 40, S. 364) stark lehrergesteuert. Durch die Arbeit mit den Quellentexten wird die Erarbeitung aus dem Schulbuchtext vertieft und um Schlüsselwörter aus den Quellen ergänzt. Außerdem wird damit die fiktive Konferenz um authentische Dokumente erweitert (Erschließen 2, Tab. 41, S. 365). Die Lernenden haben unter starker Anleitung von Toni in den Klassengesprächen ein Mindmap erstellt, das die Ursachen für den Imperialismus anhand soziokultureller Kategorien systematisch und strukturiert aufzeigt. Es werden dazu mehrere Dokumente eingesetzt, die die Lernenden direkt zu den Kerninhalten der Aufgaben führen. Die bedeutsamen Angaben werden herausgearbeitet, wobei die Lernenden noch nicht über die dazu passenden Begriffe wie Zivilisation, Rassismus, Nationalismus oder Missionierung verfügen können. Diese werden mehrheitlich von Toni in Form von Reformulierung der Lernendenaussagen eingeführt.

Der erste Teil der Lektion wird entlang des Deutungsmusters Kausalität strukturiert. Durch Tonis stark inhaltsvermittelndes Verhalten lässt sich nicht feststellen, ob die Lernenden selbstständig in der Lage gewesen wären, die entsprechenden Ursachen den soziokulturellen Kategorien zuzuordnen. Eine Verknüpfung der sechs Quellentexte untereinander oder eine Diskussion, welche denn gemäß den Lernenden die Hauptursache für den Erwerb von Kolonialbesitz sei und weshalb, findet nicht statt. Dadurch wird den Lernenden in diesem ersten Teil kein vollständiger Zyklus historischen Verstehens angeboten. Die erschlossenen Angaben aus den Dokumenten bleiben als Ansammlung von Informationen im Mindmap am Ende des ersten Teils stehen.

Der zweite Teil der Lektion konzentriert sich auf eine exemplarische Quellenstelle des britischen Kolonialunternehmers Cecil Rhodes. Anhand dieser Quellenstelle wird die Frage diskutiert, ob Cecil Rhodes ein Rassist gewesen sei. Mit dieser Frage wird ein spezifisches Element der im ersten Teil erarbeiteten Ursachen für den Imperialismus ins Zentrum gerückt. Da weder eine gemeinsame Definition des Begriffs „Rassismus“ vorgenommen noch die Biografie von Cecil Rhodes kurz thematisiert wurde, sollen sich die Lernenden anhand eines Quellentextes von Cecil Rhodes ein Urteil bilden. Diese Urteilsbildung findet losgelöst vom ersten Teil der Lektion statt und ist stark geprägt von einer individuellen Begriffsdefinition der Lernenden. Wahrscheinlich ist sich Toni dessen bewusst, weshalb er als Hausaufgabe die Definition zum Begriff „Rassismus“ lesen lässt. Was lässt sich nun über das Sinnbildungsgespräch aus diesem zweiten Teil der Lektion festhalten?

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Analog zur Lektionsanalyse zum Coachingzyklus 1 „Was ist wirklich geschehen am Kongo River?“ wird das Sinnbildungsgespräch zur Frage „War Cecil Rhodes ein Rassist?“ anhand von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht besprochen. Wie zuvor werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation gemeinsam diskutiert. Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Aussagen.

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Aus argumentativ-diskursiver Sicht sind die Lernenden in der Lage, begründete sowie

evidenzbasierte Argumente und auch Gegenargumente gegen Positionen vorzubringen. Zu Beginn des Gesprächs fallen die Aussagen der Lernenden argumentativ alternierend aus und knüpfen als Gegenargumente direkt an vorherige Äußerungen an (Abb. 45, S. 366, Turns 4 und 11 oder mehrfach in Transkript 7, S. 367). Die Lernenden knüpfen nicht nur an Aussagen an, sondern es lassen sich auch keine inhaltlichen Wiederholungen bereits geäußelter Argumente feststellen. Offenbar hören die Lernenden einander aktiv zu. Dieses gesamte Verhalten der Lernenden deutet darauf hin, dass sie sich auch untereinander als Wissensbildungsgemeinschaft respektieren, offen diskutieren und Gegenargumente akzeptieren. Selbst wenn die eigene Position Widerspruch erfährt, beteiligen sich die betroffenen Lernenden weiterhin an der Diskussion (a. a. O., ab Turn 26 ff., S01 oder S17).

Toni initiiert diese ko-konstruktive Diskussion bereits durch die evaluative Formulierung der Leitfrage. Er setzt mehrheitlich divergente Impulse aus dem Bereich der „Lerngemeinschaft“ ein, die vor allem dazu einladen (vgl. Abb. 45, S. 366, Turns 3, 5 und 16; Transkript 7, S. 367, Turn 22), die eigene Meinung zu äußern. Durch seine Verknüpfung einer Zusammenfassung der aktuellen Positionen mit einer Herausforderung hält er die Diskussion aufrecht (Transkript 7, S. 367, Turn 18). Außerdem richtet Toni die Lernenden auch aktiv aufeinander aus, indem er Äußerungen mit dem entsprechenden Namen der Schülerin oder des Schülers wiederholt und direkt an einen Schüler oder eine Schülerin zurückgibt (a. a. O., S. 367, Turns 20 und 34). Damit modelliert er das erwartete Verhalten für die Lernenden, was oben bereits diskutiert wurde.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Insgesamt wird das Gespräch inhaltlich sehr eng am Quellentext von Cecil Rhodes geführt. Die Lernenden setzen sehr viele Informationen aus dieser Quelle im Gespräch ein, um ihre Meinung zu belegen. Dabei zeigt sich, dass die Quelle für einzelne Lernende sprachlich etwas zu anspruchsvoll ist. Die Aussage von Cecil Rhodes, dass es seine gottgegebene Bestimmung ist, „jener Rasse (Anm. MZ: der englischen Rasse) so viel Spielraum und Macht wie möglich zu verschaffen“ (*Zeitreise 2*, 2017, S. 47), wird interpretiert als „jeder Rasse (...)“. Das hat zur Folge, dass Cecil Rhodes ja offensichtlich nichts Abwertendes gegenüber anderen Rassen äußert. Die Schüler S01, S21 und S25 führen diesen Gedanken weiter aus und verknüpfen ihn mit der Idee, dass durch die Vereinigung vieler verschiedener Länder zu einem Land auch weniger Kriege geschehen würden (Abb. 45, S. 366). Dabei entgeht ihnen, dass Cecil Rhodes sehr eindeutige Aussagen dazu macht, wer die Vorherrschaft in diesem Land der vereinigten Angelsachsen hat, und dass in letzter Konsequenz nur noch eine Rasse

existieren würde. Nach der Intervention von Schüler S17 (Transkript 7, S. 367, Turn 17), der genau auf diese Punkte hinweist, versucht Schülerin S21 ihre Position zu verteidigen mit dem Hinweis, dass Rhodes das ja nur „behauptet“. Dies lässt S17 nicht gelten. Schüler S15 schließt sich S25 an, dass ein einziger Staat Frieden bringen würde. Toni fordert ihn auf, die Stelle zu zitieren, worauf S17 wiederum die Position bezieht, dass dies nicht die Leitfrage beantworte (a. a. O., Turn 26). Durch einen Vergleich der bereits erschlossenen sechs Quellen mit der Quelle von Cecil Rhodes hätte hier die Haltung von Cecil Rhodes herausgearbeitet werden können.

Die zweite Hälfte der Diskussion (a. a. O., Turns 26 bis 46) wendet sich dann der Definition des Rassismusbegriffs zu, wobei Toni dies weitestgehend den Lernenden überlässt. Damit rückt das Gespräch auch vom Quellentext ab. Hier zeigt sich, dass sich die Lernenden aufgrund des Lektionsdesigns veranlasst sehen, ihre eigenen Maßstäbe für die Urteilsbildung anzuwenden. Es stellt sich auch die Frage, ob Rassismus als Begriff einer zeitlosen Definition unterliegt. Durch das Ausbleiben der Begriffserarbeitung fehlen den Lernenden auch die Richtlinien für die Urteilsbildung. Somit kann eine solche Diskussion über Cecil Rhodes in dieser Form jederzeit durchgeführt werden. Das Gespräch endet, ohne dass ein gemeinsames Argumentarium zusammengestellt und festgehalten worden wäre. Tonis Hinweis auf die noch ausstehende Auseinandersetzung mit Rassismus und Cecil Rhodes lässt die Annahme zu, dass die eigentliche epistemische Funktion dieses Klassengesprächs Konfrontation war.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Lektion keinen vollständigen Zyklus historischen Denkens und Verstehens anbietet. Insbesondere der erste Teil weist strukturiert durch das Deutungsmuster Kausalität eine hohe inhaltliche Kohärenz auf. Die Erschließensphasen 1 und 2 sind stark lehrerzentriert. Das in den Sammelgesprächen der Erschließensphasen aus multiplen Dokumenten erarbeitete Mindmap veranschaulicht die Hauptursachen hinter dem „Wettlauf um Afrika“ sowohl anhand soziokultureller Kategorien als auch inhaltsbezogener Begriffe wie Rohstoffe, Rassismus, Zivilisierung, Missionierung, Gebietserwerb. Dass diese Begriffe den Lernenden noch nicht geläufig sind und sie trotz der Quellen von Erschließensphase 2 noch nicht mit dem Vokabular der Imperialisten umgehen können, zeigt sich anhand der Diskussion um die Haltung von Cecil Rhodes.

Aufgrund der Leitfrage wurde diese Diskussion als Sinnbildungsgespräch bezeichnet. An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass es sich weniger um ein Sinnbildungsgespräch handelt als um eine Konfrontation mit Rassismus als einer Ursache für den Kolonialismus und Imperialismus des 19. und 20. Jahr-

hunderts. Eine Verbindung zwischen den beiden Lektionsteilen können die Lernenden nicht selbstständig herstellen und die Gründe für den Imperialismus werden nicht in Zusammenhang gebracht mit der Quelle von Cecil Rhodes. Deshalb fehlt dem Klassengespräch die inhaltliche Basis für ein Sinnbildungsgespräch im Sinne eines vollständigen Lernzyklus historischen Verstehens. Nichtsdestotrotz zeigt dieses Klassengespräch, dass die Lernenden fähig sind, ihre Argumentation sehr nahe am Quellentext zu führen. Gleichzeitig zeichnet sich das Klassengespräch durch Hinweise auf eine entstehende oder bereits funktionierende Wissensbildungsgemeinschaft aus. Trotz der Kontroverse lassen sich keine inhaltlichen Wiederholungen oder unsachlichen Aussagen feststellen. Die Lernenden beziehen unterschiedliche Positionen, die sie anhand ihrer Interpretation des Quellentextes als Evidenz in die Diskussion einbringen. Ebenso begünstigt die Gesprächsleitung von Toni, dass sich die Aussagen inhaltlich aufeinander beziehen, teilweise namentlich anknüpfen und mehrheitlich begründet werden.

Als Nächstes wird der verzögerte Nachtest (t2) von Toni ausführlich dargestellt. Zeitlich fand diese Lektion rund zehn Monate nach der soeben analysierten Lektion C3 statt.

11.3.2.3 Glaubwürdigkeit von Dokumenten und die Frage der Täterschaft im Dritten Reich (verzögerter Nachtest t2)

Für den verzögerten Nachtest t2 machte die Studie „Socrates 2.0“ im Vergleich zu t0 und t1 geringere Vorgaben für die inhaltliche und zeitliche Gestaltung des Unterrichts (vgl. Kapitel 9.1). So führte Toni eine Einzellektion durch. Seit der Ausgangsdatenerhebung und der letzten Videoaufnahme waren vier Monate vergangen. Die Lernenden befanden sich kurz vor ihrem Abschluss der obligatorischen Schulzeit. Zu erwähnen ist, dass der Schüler S17 im Vergleich zu den vorherigen Lektionsanalysen des ersten und dritten Coachingzyklus in der Zwischenzeit ans Gymnasium gewechselt hat.

Die Lektion war Teil einer Unterrichtsreihe zum Thema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“. Bezüglich des Vorwissens hatte sich die Klasse mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten ebenso beschäftigt wie mit dem Kriegsverlauf. Aktuell setzten sie sich mit der Shoah auseinander. Dazu hatten die 20 Schülerinnen und Schüler am Vortag der Lektion die Möglichkeit, den in ihrer Gemeinde wohnhaften Überlebenden der Shoah, Bronislaw Erlich, zu befragen. Teil dieser Befragung war auch ein Erlebnisbericht des Augenzeugen unter dem Titel „Ein Überlebender berichtet“.

11.3.2.3.1 Lektionsbeschreibung

In der Lektion soll nun die Beschäftigung mit den Opfern der Shoah abgeschlossen werden. Daran schließt die Auseinandersetzung mit den Täterinnen und Tätern an. Der erste Teil der Lektion bildet den Abschluss zur Auseinandersetzung mit den Opfern der Shoah. Dieser besteht aus drei Phasen (Konfrontation bis Sinnbildung 2), die in der folgenden Tabelle 42 nach epistemischer Funktion aufgelistet sind. Im zweiten Teil der Lektion stehen die Täterinnen und Täter im Mittelpunkt der beiden Phasen (Erschließen und Sinnbildung 3).

| | | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---------------|
| Leitfrage 1 | Wie mache ich mir ein Bild über die Opfer der Shoah? | | | | |
| Epistem. Funktion | Konfrontation | | Sinnbildung 1 | | Sinnbildung 2 |
| Dauer | 07 min 06 s | 05 min 24 s | 08 min 51 s | 08 min 14 s | 02 min 35 s |
| Sozialform | Einzel- & Partnerarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzel- & Gruppenarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Gruppenarbeit |
| Dokumente | 1 Darstellung | | Augenzeugenbericht (Video) | | |
| Anwesende SuS | 20 | | | | |

| | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Leitfrage 2 | Wer gehört alles zu den Tätern? | |
| Epistem. Funktion | Erschließen | Sinnbildung 3 |
| Dauer | 07 min 44 s | 05 min 40 s |
| Sozialform | Gruppenarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch |
| Dokumente | 2 Darstellungen | |

Tabelle 42: Übersicht der Lektion Toni t2 nach epistemischer Funktion

Toni eröffnet die Lektion mit dem Trailer zum Spielfilm „Schindlers Liste“. Gemäß Aufgabenblatt haben die Lernenden folgenden Auftrag: „Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf? Schreibe diese auf.“ Im Anschluss an das Video erhalten die Lernenden kurz Zeit, um ihre Gedanken aufzuschreiben. Diesen Auftrag erledigt die Klasse in Einzelarbeit, die rund fünf Minuten dauert. Dann tauschen sie ihre Überlegungen mit dem Pultnachbarn bzw. der Pultnachbarin

aus und werden von Toni aufgefordert, ein Stichwort an die Tafel zu schreiben.

Im Anschluss sammelt Toni Kommentare oder Fragen zu dem, was an der Tafel steht. Es wird gefragt, was mit dem Begriff „gute Taten“ gemeint ist. Eine Schülerin liefert die Erklärung dazu. Der Lehrer fragt, ob jemand den Film kennt. Die Klasse verneint. Aus diesem Grund fasst Toni kurz den Inhalt des Filmes zusammen. Mehrere Lernende melden sich mit Kommentaren zu den Begriffen oder mit Erweiterungen dazu. Nachdem von den Lernenden keine Fragen mehr kommen, fragt der Lehrer, was mit dem Begriff „DDR“ an der Tafel gemeint sei. Der Schüler S06, welcher den Begriff aufgeschrieben hat, sagt, wofür der Begriff steht, und erklärt, warum er den Begriff aufgeschrieben hat. Mehrere Lernende melden sich zu diesem Begriff zu Wort und führen die Vermutung von Schüler S06 weiter aus. Toni klärt in diesem Kontext auch, welche Armeen (Beteiligte) im Trailer sichtbar waren. Das Einstiegsgespräch zum Trailer dauert rund fünf Minuten.

Nach dem Austausch zum Trailer leitet Toni zum nächsten Auftrag über. Er zeigt einen kurzen Videoausschnitt über den Besuch des 96-jährigen Augenzeugen Bronislaw Erlich vom Vortag. Toni verdeutlicht, dass der Trailer ein Spielfilm und das andere ein Augenzeugenbericht ist. Als nächsten Auftrag sollen die Lernenden gemäß Aufgabenblatt folgende Aufgabe bearbeiten: „Wie verbindest du die Eindrücke aus dem Trailer mit dem Besuch des Zeitzeugen Bronislaw Erlich?“

Toni erweitert die schriftliche Aufgabenstellung mündlich wie folgt:

„(15 min 28 s) Wie verbindet ihr jetzt – das ist Auftrag 3 – wie verbindet ihr jetzt das, was ihr gestern ge-sehen habt mit dem Film oder mit euren Kenntnissen über den Zweiten Weltkrieg?“ (Transkript 122, t2 Einstieg)

Die Lernenden erhalten kurz Zeit, um den Auftrag in Einzelarbeit zu erledigen. Toni weist auch noch einmal auf die Begriffe an der Wandtafel hin, welche bei diesem Auftrag eingebaut werden können. Danach fordert er die Lernenden auf, sich in der Inselgruppe bestehend aus fünf bis sechs Lernenden darüber auszutauschen, was sie festgestellt haben. Sie sollen ihre Überlegungen, insbesondere auch Gemeinsamkeiten, während der nächsten Minuten diskutieren. Anhand der Diskussion sollen die Lernenden in der Inselgruppe die „größte Gemeinsamkeit“ (20 min 10 s) bestimmen und in die Klasse tragen, indem sie sie in einem Satz auf einen Klebezettel schreiben. Diese Zettel werden von den Lernenden an die weiße Tafel geheftet, wo sie für alle im Raum sichtbar sind. Insgesamt dauert diese Sinnbildungsphase etwa neun Minuten.

Anschließend wird jeweils ein Vertreter oder eine Vertreterin der vier Inselgruppen gebeten, den Satz auf dem Klebezettel vor der Klasse zu präsentieren und die Überlegungen auszuführen. Die Klasse erhält jeweils die Möglichkeit, die Ausführungen zu kommentieren oder Rückfragen zu stellen. Auf dieses Gespräch wird weiter unten ausführlicher eingegangen. Insgesamt dauert dieses erste Sinnbildungsgespräch rund acht Minuten. Außerdem bildete es den Abschluss der Auseinandersetzung mit den Opfern der Shoah. Gemäß Auftragsblatt sollen die Lernenden zum Abschluss dieser Thematik diejenige Bezeichnung für den Umgang des NS-Regimes mit den Jüdinnen und Juden in einer Liste ankreuzen, welche ihrer Meinung nach am besten zutrifft. Ihre Wahl sollen die Lernenden auch begründen. Zur Auswahl stehen:

- Ermordung von Menschen
- Das größte Verbrechen von Menschen
- Systematische Vernichtung von Menschen
- Geplante Auslöschung der Jüdinnen und Juden in Europa

Danach findet innerhalb der Inselgruppe ein kurzer Austausch zur Wahl statt. Dazu erhalten sie etwas weniger als drei Minuten Zeit.

Toni teilt nun die vier Inselgruppen auf. Zwei Inselgruppen sollen sich mit Darstellungstexten zu Täterinnen und Tätern der Shoah beschäftigen, während die zwei anderen Inselgruppen Darstellungstexte zu Widerstandsgruppen gegen die Shoah erhalten (vgl. Tab. 43). Die Lernenden bearbeiten die Aufgaben gemeinsam in der Inselgruppe.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|--|--|---|
| <p><i>Auftragsblatt</i></p> <p><i>Gruppe „Täterinnen und Täter“</i></p> <p>Lies die Einleitung und die beiden Abschnitte.</p> <p>a) Beurteile, welche Personen als Täterinnen und Täter bezeichnet werden können.</p> <p>b) Begründe deine Entscheidung.</p> | <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Die Shoah: Verantwortung und Widerstand (Gesellschaften im Wandel, 2017, Bd. 2, S. 72)</p> | <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Es handelt sich um Verfasser-texte aus einem Lehrmittel bestehend aus der Einleitung und drei Abschnitten, nicht zwei. Die drei Abschnitte tragen die Überschriften:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Täter der Shoah • Wie wird man zur Täterin oder zum Täter? • „Shoah“ oder „Holocaust“? |

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|--|--|---|
| <p><i>Gruppe „Widerstand“</i></p> <p>Finde mithilfe der Texte heraus, weshalb sich die Leute unterschiedlich verhielten. Beantworte dazu folgende Fragen schriftlich:</p> <p>a) Wie leisteten mutige Deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus?</p> <p>b) Mit welchen Konsequenzen mussten Leute rechnen, die Widerstand leisteten?</p> <p><i>Mündlich</i></p> <p><i>(34 min 56 s) LP: „Weshalb hat es nicht mehr Widerstand gegeben?“</i></p> | <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Die Shoah: Verantwortung und Widerstand (Gesellschaft im Wandel, 2017, Bd. 2, S. 73)</p> | <p><i>Darstellungstext</i></p> <p>Es handelt sich um Verfasser- texte aus einem Lehrmittel bestehend aus zwei Abschnitten. Die beiden Abschnitte tragen die Überschriften:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Widerstand gegen Unrecht und Verfolgung • Die schwierige Frage nach der Verantwortung |

Tabelle 43: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen Toni t2

Nach rund acht Minuten für das gemeinsame Erschließen fordert Toni die zwei Gruppen mit dem Thema „Täterinnen und Täter der Shoah“ auf, ihre Resultate den anderen beiden Gruppen zu präsentieren. Diese notieren auf einem Arbeitsblatt die Erkenntnisse, welche die beiden Gruppen zu den Täterinnen und Tätern erarbeitet haben.

Toni eröffnet das zweite Klassengespräch mit der Aufforderung, Täterinnen und Täter zu benennen, was zunächst auf ein Erschließungsgespräch hindeutet. Daraus entwickelt sich eine grundsätzliche Diskussion, ab wann man zum Täter bzw. zur Täterin wird. Dieses Klassengespräch wird weiter unten unter Sinnbildungsgespräch 2 ausführlicher beschrieben (ab S. 381). Die Resultate der Gruppen mit dem Thema „Widerstand“ werden aus Zeitgründen nicht mehr diskutiert. Die Lektion endet mit einer noch nicht abgeschlossenen Diskussion zur Täterschaft im Dritten Reich.

Im Anschluss sollen, wie bei den bisherigen Lektionsanalysen, die Sinnbildungsgespräche dieser Lektion detailliert dargestellt werden. Zunächst wird die Abschlussdiskussion zur Synthese des Wissens zum Zweiten Weltkrieg und der Eindrücke vom Treffen mit dem Zeitzeugen sowie vom Spielfilmtrailer beschrieben.

11.3.2.3.2 Gesprächsverlauf der beiden Sinnbildungsgespräche

Sinnbildungsgespräch 1

Wie bereits weiter oben beschrieben, haben die Lernenden innerhalb ihrer Inselgruppe diskutiert, welches die größte Gemeinsamkeit der gewonnenen Eindrücke bei der Auseinandersetzung mit den Opfern der Shoah war. Die größte Gemeinsamkeit wird auf einem Klebezettel notiert und von einem Schüler oder einer Schülerin der Inselgruppe der Klasse präsentiert und erklärt.

Bereits durch das erste Statement des Schülers S24 entwickelt sich eine Diskussion (Turn 1):

„(23 min 37 s) S24: Ähm – wir sind uns einig, dass zwar der Film auch einige Einblicke gewährte, doch in die Geschichte einer einzelnen Person, die sie selbst erzählt doch ein- doch sehr ähm – (tiefgründig ist) – ergibt einen besseren Einblick.“ (Transkript 122, t2 KG1)

Daran anschließend unterstützt Schüler S13 diese Position, die mit der seiner Gruppe mehrheitlich übereinstimmt (nicht aufgeführt, Turns 3 und 5). Bevor er den Gruppensatz präsentieren kann, äußert sich zunächst die Schülerin S19. Dort setzt das nachfolgende Transkript 8 ein.

Transkript 8 Verzögerter Nachttest Toni t2 KG1

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|--|
| 6 | R Gegenargument Turns 1 und 3 | S19 | Also – aber ich denke auch ein Film kann etwas sehr gut wiedergeben, weil die Leute, die diesen Film gemacht haben, haben sich ja sehr mit dem auseinandergesetzt und versuchten ja dies (<i>unv.</i>) nachzustellen. Und daher hat man ja auch viele Eindrücke, obwohl- also es ist natürlich schon etwas Anderes, wenn jemand etwas erzählt, aber im Film sieht man halt auch noch die Bilder, die man sich vielleicht nicht so vorstellen würde. | Evidenzbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 7 | R Gegenargument Turn 6 Expliziter namentlicher Bezug S19 | S24 | Also ich finde da, ich muss S19 nicht recht geben, weil ich finde, wenn das jemand einzeln erzählt und es ist wirklich so passiert, und im Film kommen eben, wie sie gesagt hat, viele Informationen zusammen von vielen verschiedenen Leuten und ob es dann wirklich so war, ist eher so eine Verallgemeinerung. Und wenn ich das höre – eine – das Schicksal einer wirklichen Person, die mir das erzählt, finde ich es – kann ich mir das viel besser vorstellen – es ist wie ein Buch. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 8 | dF Einladung | LP | Diskussion ist offen. S20? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|--|
| 9 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 7 | S20 | Ich denke, es kommt auch darauf an, wie gut die- es die Person erzählen kann, weil manchmal- also manchmal kann es auch schwierig sein, sich wirklich etwas so vorzustellen, wie es wirklich war. Weil wenn jetzt zum Beispiel eine Person, die es erlebt hat dann wirklich erklärt, also – oder jemand der einen Film herstellen will, ähm – wie es war – und dann auch sagen kann, ja es war etwa so, dann kann man es sich auch vielleicht besser vorstellen, als wenn man von jemandem eine Geschichte hört und nicht – sich nicht wirklich vorstellen kann, dann einfach selber irgendwie etwas im Kopf herstellen muss, das vielleicht gar nicht so war. | Evidenzbezug Begründung Narrativität |
| 10 | dF Anknüpfung | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Noch zu dem, S18? | |
| 11 | R Gegenargument Turn 9 | S18 | Ähm – ich denke, dass die Bilder vom Film auch sehr eindrücklich sein können und es auch wie ver- ja verbildlichen, was, wenn es jemand nur erzählt hat, nicht so ist, aber dafür ist es auch nicht für mich 100% sicher, also ob es genauso war, oder o- ob noch etwas dazugedichtet wurde, dass der Film auch interessanter ist, was häufig der Fall ist. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 12 | dF Anknüpfung | LP | Wie kommt das bei dir an? Also es sind Kontroversen da. | |
| 13 | R Gegenargument Turn 11 | S19 | Aha, also es kann schon – also es kann schon sein, dass sie auch noch Sachen dazutun, aber es ist ja nicht immer so. Und ich denke, also trotzdem eben, dass man – schon nur, wir leben ja nicht in dieser Zeit – wir können das gar nicht vors- uns vorstellen, wie es in dieser Zeit war. Und auch wenn sie vielleicht noch etwas dazudichten – es ist ja auch nicht etwas, das überhaupt nicht möglich ist. Also, sie bleiben ja trotzdem auch ein bisschen re-realistisch. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| | Rederecht | LP | S03. | |
| 14 | R Zustimmung Turn 11 Expliziter namentlicher Bezug S19 | S03 | Ähm – ich schließe mich S18 an. Man weiß ja- man weiß in einem Film nie, was wahr ist und was nicht, im Gegensatz zu das, was er gestern erzählt hat, weiß man genau, dass es Realität ist. | Evidenzbezug |
| 15 | R Ergänzung Turn 14 | S06 | Also bei einem Film kann man ja auch noch mit Musik und Lichtverhältnissen und so variieren und das – deswegen kann man sich viel besser- besser vorstellen [finde ich also]. | Dokumentbezug |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|--|
| 16 | R Ko-konstruktiv Erweiterung zu Turn 11, 14 und 15 | S24 | Aber – also ich finde eben, so in einem Film, wie mit dem gearbeitet wird, wird das manchmal auch entweder verdramatisiert oder verromantik, so. Also, dass viele Eindrücke schöner waren, als sie wirklich waren. Ich denke nicht, dass die Leute es akzeptieren würden, wenn ein Film wirklich mal so dargestellt würde, wie es wirklich, wirklich war und da – dass eigentlich nicht nur – dass eben fast nichts Gutes gab. | Dokumentbezug Begründung |
| 17 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Expliziter namentlicher Bezug S06, S13, S18 und S24 | S04 | Ich kann mich auch nur – ähm – das e- also jetzt S13, S06, S18 und S24 anschließen. Ähm – ich finde auch ähm –, also wenn ich einen Film schaue, dann habe ich immer im Hinterkopf, es ist nur ein Film. Und wenn jetzt jemand das erzählt, der das wirklich erlebt hat, und ähm – man sich das auch ein bisschen bildlich vorstellt, kann man sich das auch besser visualisieren und ähm – ja ich finde, das kommt so ein bisschen realer rüber, als we- wenn man einen Film schaut. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| | Regulierung Rederecht | LP | Mhm. Danke. Noch (<i>unv.</i>). Ja, ich habe schon gesehen (S13 steht bei Tafel), da. S01. | |
| 18 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 17 | S01 | Ich finde eben die Gefühle, die im Film gezeigt werden, entsprechen nicht dem, was du selber fühlst, weil jede Person fühlt in einer anderen Situation ähm – etwas anderes und deshalb finde ich eigentlich, da ähm – Bronislaw Erlich ähm – hat das gut gemacht. Bei ihm weiß man, was man für Gefühle hat, ähm – wo er durch den Wald ging, und im Film weiß man das nicht. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 19 | kF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Genau. S20. | |
| 20 | R Erweiterung Turns 15, 16 und 17 | S20 | Ich schätze, es kann auch darauf ankommen, ob ehm – also wer oder welche Firma das- den Film hergestellt hat. Also jetzt zum Beispiel, ich denke Hollywood würde es- di- würde jetzt die Geschichte mehr anpassen, sodass es dem Publikum gefällt, und zum Beispiel BBC würde es – würde sich wahrscheinlich mehr an den Fakten daranhalten. | Dokumentbezug Begründung |
| 21 | dF Anknüpfung | LP | Mhm. Es kommt auch au- auf die Machart, oder, des Filmes auch darauf an. Ähm – ihr habt ja zum Teil eben auch das da gesehen (<i>zeigt DVD</i>), das ist ein Dokumentarfilm, S20, das ist natürlich etwas ganz ganz anderes. S25, hast du noch etwas Ergänzendes, Zusätzliches? | Begriff |
| 22 | R Synthese | S25 | Ja, also – ich glaube eine Kombination wä-wäre nicht schlecht. Also man kann ja in den Film schauen und die Aussagen von Herrn Erlich dann berücksichtigen, dann hat man von beidem ein bisschen. (Dauer: 01:20 bis 06:34) | Evidenzbezug Deutungsmuster: Perspektivität |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Im Anschluss an diese Gesprächssequenz liest Schüler S13 das Statement seiner Gruppe vor. Er verknüpft das Gruppenstatement direkt mit dem Gesprächsinhalt (Turn 24):

„(29 min 45 s) S13: Ähm – wir haben eigentlich genau das Gleiche, also das haben wir auch besprochen. Herr Erlichs Ereignisse wiedergeben den Trailer und der Trailer veranschaulicht die Ereignisse. Also eine Kombination ist eigentlich sozusagen das perfekte Bild, obwohl ich [eben da] der Meinung bin, dass ein Film niemals die Ereignisse von jemandem, der es wirklich so erlebt hat, wiedergeben kann – also sozusagen.“ (Transkript 122, t2 KG1)

Die restlichen zwei Gruppen verzichten auf weitere Äußerungen, da sich dies durch die Diskussion erübrigt hat (Turn 25). Daraufhin beendet Toni dieses Klassengespräch (Turn 26):

„(30 min 28 s) Also, das ist eigentlich auch die Idee – jeder macht sich sein Bild der Geschichte durch verschiedene Quellen. Entweder ist das ein Augenzeugenbericht, sind es Dokumente, Quellen, Filmmaterial, aber ihr alle habt jetzt euch ein Bild gemacht und das war eigentlich auch die Idee der gestrigen Begegnung, in dem Sinne.“ (Transkript 122, t2 KG1)

Toni betont hier die eigenständige Konstruktion der Geschichte anhand verschiedener Dokumente und nicht nur die Fokussierung auf ein einziges Leitmedium. Daraufhin erteilt Toni einen kurzen Auftrag zum Abschluss der Auseinandersetzung mit den Opfern der Shoah. Nachdem die Lernenden innerhalb der Gruppen eine kurze Diskussion zur Bezeichnung des Verbrechens geführt haben, wendet sich die Lektion inhaltlich den Täterinnen und Tätern zu.

Sinnbildungsgespräch 2

Nach einem Erschließensauftrag zu zwei Darstellungstexten werden die Lernenden gebeten, ihre Erkenntnisse mitzuteilen (vgl. Tab. 42, S. 374). Toni fordert die Gruppen auf, die sich mit Täterinnen und Tätern beschäftigt haben, einige zu benennen. Der Schüler S01 tut dies und differenziert sogleich zwischen Führungspersönlichkeiten wie Hitler oder führenden Persönlichkeiten in der Polizei sowie Planungspersönlichkeiten wie Minister, welche er als Täter bezeichnet. Ausführende Personen sind nach Schüler S01 keine Täter, da sie dies vor allem unter Todesandrohung getan hätten (Turns 2 und 4). Diese Aussage wird von der Schülerin S24 aus derselben Inselgruppe aufgegriffen und bereits verallgemeinert (Turn 6):

„(01 min 42 s) S24: Also für mich sind die Täter, die Leute, die die A- die den Antisemitismus verbreitet haben und dann den Leuten weisgemacht haben, dass es richtig ist und es keine andere Lösung gibt.“ (Transkript 122, t2 KG2)

Diese Aussage erweitert der Schüler S11 aus der zweiten Gruppe „Täterinnen und Täter“ zu (Turn 10):

„(02 min 12 s) S11: Eigentlich ist man auch ab dem Moment, in dem man von einem Verbrechen erfährt und nichts dagegen tut, ist man auch mitschuldig, eigentlich.“ (Transkript 122, t2 KG2)

Toni lässt beide Aussagen jeweils wiederholen und betont die Bedeutung beider Aussagen ebenso wie die Differenzierung von S01 zu Beginn. Anknüpfend an die Aussage von S11 bezeichnet Toni dies als Grundfrage, worauf sich die epistemische Funktion des Klassengesprächs durch die Aussagen der Lernenden von einem Erschließungsgespräch zu einem Sinnbildungsgespräch verändert. An diesem Punkt setzt Transkript 9 bei Turn 16 ein.

Transkript 9 Verzögerter Nachttest Toni t2 KG2

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|-------------------------------|------|--|--|
| 16 | I Eröffnung anknüpfend S11 | LP | Das ist die Grundfrage. | |
| 17 | R Gegenargument Turn 10 | S19 | Also, aber diese Leute, also die hatten ja vielleicht auch Angst. Der Bauer, bei – ähm – bei dem Herr Erlich leben konnte, hat ja ihn dann auch einfach fortgeschickt als – ich weiß nicht, wer es war – gesagt haben, zS- man darf keine Juden bei sich haben, weil [dem] ja sonst die ganze Familie getötet – getötet worden. Und das hat Herr Erlich selbst gesagt, er konnte ja diesem Mann nicht böse sein, weil er versteht ihn, wenn es um seine ganze Familie geht und deren Leben, dann ist ihnen nichts tun ja auch- | Evidenzbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 18 | dF | LP | Aber meine Frage ist die, ist man nicht verantwortlich – sind all diejenigen, die das ausgeführt haben – nicht die, die es ausgedacht haben – die sind nicht schuldig? S01. | Urteilsbildung |
| 19 | R | S01 | Ja. Ja, sie mussten es machen und wenn sie es nicht machen, dann wurden sie hingerichtet und ja, wenn man jetzt ähm – die Entscheidung hat, einen Juden zu töten, also nicht den Juden aber, wenn man die Entscheidung hat, gehe einen Juden zu töten oder sich selbst eigentlich umzubringen, muss man [beinahe den Juden wählen]. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|--|--|
| 20 | dF Revoice | LP | Du kannst es verstehen, dass viele Leute diesen Befehl so ausgeführt haben, um die eigene Haut zu schützen? | |
| | Rest | S01 | Ja. | |
| 21 | dF Anknüpfung | LP | Meinungen dazu? Ja? | |
| 22 | R Explizite namentliche Verallgemeinerung S01 | S13 | Ja, ich schließe mich genau S01 an. Also ich glaube, heute, also die Menschheit tickt einfach so, dass einem das eigene Leben wichtiger ist als das von anderen. | Begründung |
| | Rederecht | LP | (3) Ähm – S18, Entschuldigung. | |
| 23 | R Gegenargument Turn 22 | S18 | Also, ich denke, aber es gibt auch Leute, die es gemacht haben und darin Profit sahen und so auch, ähm – zum Beispiel Geld machen wollten und es – und es sind dann schon auch Täter, weil sie wurden nicht gezwungen, das zu machen, sondern machten- machten es freiwillig. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 24 | dF Weiterausführen | LP | Ist es nur ähm – Profitsucht, also in- in materieller Hinsicht, oder w-was könnte man sich vielleicht auch noch erwerben in dieser Zeit? Was denkt ihr? S21. | |
| 25 | R | S21 | Macht. | |
| 26 | kF | LP | Und? | |
| 27 | R | S24 | Also hö-höhere Stellungen an sich. | |
| 28 | kF | LP | Genau. Also (<i>Lachen</i>). Ja? | |
| | Rest | S24 | Also also, ich weiß es nicht mehr. | |
| | Regulierung | LP | Weißt du's nicht mehr? | |
| 29 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 4 | S20 | Vielleicht auch sich selbst aus der Gefahr nehmen, weil wenn jemand sagt, ja- | Dokumentbezug |
| | | LP | Shhhh! | Begründung |
| | | S20 | das können Juden sein, dann sagen sie, ja mein Nachbar ist Jude, dann stellt man sich ein bisschen auf eine sichere Seite. | Deutungsmuster: Perspektivität |
| 30 | kF | LP | Mhm. Genau. Also S24, noch dein letztes Wort. Shhht! S25. Ja? | |
| 31 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 29 | S24 | Also ich denke auch, sobald man vielleicht Familie hat und diese bedroht wird, ist es auch noch etwas anderes. Bei sich selber, dass man selber etwas [selber getötet wird], denken vielleicht einige noch zuerst nach, aber wenn es dann um Familie geht oder jemanden ja eben aus der Familie, ist das noch etwas anderes. | Begründung |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---------------|------|--|------------------------|
| 32 | kF Schluss | | Mhm (<i>bejahend</i>). Gut, danke. Also ich denke, die Diskussion ist nicht abgeschlossen. Wir werden hier noch weiterfahren ähm – in einer Woche. Spannende Dinge, die ihr gesagt habt. Danke – ganz herzlichen Dank. (Dauer: 02:40 bis 05:58) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Ausserungen

Damit endet die Lektion zu Opfern und Täterinnen und Tätern der Shoah. Welche Merkmale qualitätvollen Geschichtsunterrichts und dialogischer Klassengespräche weist diese Lektion auf?

11.3.2.3.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Wie bereits bei der vorhergehenden Lektionsanalyse des Falls Toni ausführlicher beschrieben, werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitätvollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Insgesamt weist diese Lektion zwei vollständige Lernzyklen für historisches Verstehen auf. Der erste Zyklus besteht in der abschließenden Sinnbildung zum eigenen Bild der Shoah, das die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit den Opfern konstruieren. Der zweite Zyklus setzt ebenfalls beim Filmtrailer zu „Schindlers Liste“ ein, da er die Lernenden auch mit Täterinnen und Tätern konfrontiert. Fortgesetzt wird dies durch das Erschließen zweier unterschiedlicher Darstellungen zu „Widerstandsbewegungen“ und möglichen „Täterinnen- und Tätergruppen“. Beide Zyklen stehen inhaltlich komplementär zueinander und weisen eine inhaltliche Kohärenz aus Leitfragen, Aufgabenstellungen und Dokumenten auf.

Im ersten Teil der Lektion (vgl. Tab. 42, S. 374: Konfrontation bis Sinnbildung 2) zu den Opfern der Shoah leiten die Aufgabenstellungen die inhaltliche Auseinandersetzung an und bereiten die Klassengespräche inhaltlich vor. Durch die wechselnden Sozialformen innerhalb der Inselgruppen werden die Inhalte andiskutiert. Folglich findet bereits in den Partner- und Gruppenarbeiten der Lektion eine Aushandlung der eigenen Sinnbildung zu den Opfern der Shoah statt. Dies erhöht womöglich die Plausibilität der Aussagen im ersten Klassen-

gespräch. Ein besonderes Element dieser Lektion ist der Einbezug des Shoah-überlebenden Bronislaw Erlich. Dies führt zu einer affektiven Aktivierung der Lernenden, was die sehr angeregte Diskussion im ersten Sinnbildungsgespräch auslöst. Dabei zeigt sich auch, welches Gewicht die Lernenden dem Augenzeugenbericht im Vergleich mit anderen Dokumenten als Wissensträger bei ihrer Sinnbildung geben. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede in den epistemologischen Überzeugungen der Lernenden. Darauf wird bei der Diskussion des ersten Sinnbildungsgesprächs ausführlicher eingegangen. Der Vergleich aus Präkonzepten, Spielfilmtrailer und Augenzeugenbericht verlangt von den Lernenden insbesondere die Klärung der Glaubwürdigkeit und auch Brauchbarkeit der Dokumente für die eigene Sinnbildung. Dabei wird anhand des Deutungsmusters der Perspektivität geklärt, inwiefern Filme im Allgemeinen und Augenzeugenberichte als Wissensträger einander bei der Konstruktion von Geschichte ergänzen können. Hier geht es um eine fachliche Grundsatzfrage nach der Konstruktion plausibler historischer Narrative. Diese konzeptionelle Strukturierung wird nicht thematisiert, zeigt sich aber im Sinnbildungsgespräch 1 (Transkript 8, S. 378) recht deutlich.

Der zweite Teil der Lektion bezieht sich inhaltlich auf zwei Darstellungstexte (vgl. Tab. 43, S. 376). Diese Darstellungstexte sind von Toni auf das Wesentliche reduziert worden, sodass die Lernenden in relativ kurzer Zeit die bedeutsamen Informationen herausarbeiten können. Bereits durch die Aufgabenstellung wird von den Lernenden der Gruppe „Täterinnen und Täter“ eine begründete Urteilsbildung verlangt. Toni ergänzt die Aufgabenstellung der zweiten Gruppe zum „Widerstand“ ebenfalls um eine Teilaufgabe, die nach einer begründeten Erklärung verlangt. Diese Aufgabenformulierungen auf der Stufe Sinnbildung werden in Gruppenarbeit gemeinsam beantwortet. Es wird von den Lernenden Strategiewissen verlangt, damit die verschiedenen Perspektiven im Schulbuchtext herausgearbeitet und anschließend begründete Aussagen gemacht werden können, wobei durch die didaktische Reduktion der Darstellungstexte der Zugang erleichtert wurde. Auch im zweiten Teil der Lektion stellt „Perspektivität“ das strukturierende Deutungsmuster dar. Im Unterschied zum ersten Lektionsteil sollen sich die Lernenden in die Blickwinkel und Motive der Täterinnen und Täter sowie der deutschen Bevölkerung hineinversetzen. Es geht hier also um empathische Perspektivenübernahme (vgl. Kapitel 4.3.4). Durch den Fokus auf einen Schulbuchtext fehlt hier etwas die Breite, und die Perspektive des deutschen „Widerstandes“ wird nicht mehr besprochen. Deshalb ist der zweite Zyklus historischen Verstehens zwar begonnen, aber am Ende der Lektion noch nicht komplett bearbeitet.

Welche Qualitätsmerkmale weisen die Sinnbildungsgespräche auf?

b) Ebene Sinnbildungsgespräche

Die beiden Sinnbildungsgespräche des verzögerten Nachtests werden nun wie bei den vorgängigen Lektionsanalysen anhand von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht besprochen. Wie zuvor werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation gemeinsam diskutiert. Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Aussagen. Wie äußern sich diese Aspekte des Lektionsdesigns nun in den beiden Sinnbildungsgesprächen der beiden Lektionsteile?

Sinnbildungsgespräch 1 (t2 KG1)

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Was sich in den vorhergehend analysierten Klassengesprächen von Toni's Klasse (Zeitpunkte Coachingzyklen 1 und 3) bereits gezeigt hat, lässt sich anhand dieses ersten Sinnbildungsgesprächs noch deutlicher erkennen. Es gibt in diesem Sinnbildungsgespräch keine einzige Lernendenäußerung, die nicht entweder eindeutig inhaltlich oder mittels expliziter Namensnennung an eine vorhergehende Aussage anknüpft (vgl. Spalte Dialogizität Transkript 8, S. 378). Die Diskussion verläuft zudem mit sehr wenigen Impulsen von Toni. Er hält sich sehr zurück und verteilt vor allem Rederechte oder fordert zu Anknüpfungen auf. Zusätzlich begründen die Lernenden beinahe jede ihrer Aussagen. Des Weiteren lässt sich ein sehr hoher Informationsbezug aus den Dokumenten der Lektion nachweisen. Dazu gehört auch die Bezugnahme auf den Bericht des Augenzeugen. Innerhalb der Wissensbildungsgemeinschaft wird sehr ausdifferenziert über die Brauchbarkeit und Glaubwürdigkeit unterschiedlicher Gattungen von Dokumenten diskutiert. Diese Diskussion wurde in dieser Form nicht vom Lehrer vorgegeben, sondern entsprang der ersten Gruppenpräsentation. Das Sinnbildungsgespräch 1 zeigt eine funktionierende Wissensbildungsgemeinschaft in einer dialogischen Sinnbildungsdiskussion.

Wie fällt das Gespräch inhaltlich aus?

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Das Klassengespräch wird von Toni inhaltlich sehr offen gehalten. Die von ihm geforderte Verknüpfung der Eindrücke aus Vorlektionen, Treffen mit einem Zeitzeugen und Filmtrailer führt zu einer von den Lernenden initiierten Diskussion über

die Glaubwürdigkeit von Dokumenten, der Frage nach der historischen Akkuratheit bestimmter Autorinnen und Autoren von Dokumenten (Spielfilm als Darstellung, Dokumentarfilm als Darstellung und die erinnernde Erzählung eines Augenzeugen). Dabei werden die unterschiedlichen Medien immer wieder kontrastiert und die Vor- und Nachteile einander gegenübergestellt. Bereits bei Turn 7 (Transkript 8, S. 378) wird neben den Medien Spielfilm und Augenzeuge noch das Medium Buch als Erzählung in die Diskussion eingebracht. Die Schülerin S24 bringt zum Ausdruck, dass sie Augenzeuge und Buch als Erzählungen betrachtet, während ein Spielfilm viele Informationen zusammenträgt und vereinfachend verallgemeinert. Darauf reagiert Schülerin S20 (a.a.O., Turn 9) mit dem Einwand, dass es auch auf die erzählerischen Qualitäten eines Augenzeugen ankommt. Ein schlecht erzählter Augenzeugenbericht kann zur Konstruktion eigener Fehlvorstellungen führen, was dann zu einem falschen Bild der historischen Ereignisse führen könnte. Dafür sind Spielfilme gemäß Schülerin S20 je nachdem besser geeignet. Spielfilmen wird durchaus zugestanden, dass sie plausible Geschichte erzählen bzw. nicht völlig unrealistische Vergangenheitsbilder zeigen (a.a.O., Turn 13). Hier kommt aber auch zum Ausdruck, dass die Lernenden dem Augenzeugen die höchste Glaubwürdigkeit beimessen, da er bei den vergangenen Ereignissen dabei gewesen ist (a.a.O., Turns 1, 11, 14, 17 und 24). Die Besonderheit des Augenzeugenberichtes, so Schüler S01 (a. a. O., Turn 18), liegt auch vor allem in der Vermittlung der Emotionalität des Erlebnisses. Auch zwischen der Glaubwürdigkeit unterschiedlicher Filmformate, Spiel- oder Dokumentarfilm, sowie deren Urheberschaft (Turn 20) wird unterschieden. Ebenso wird der Einfluss der Machart von Spielfilmen für die Einschätzung der Brauchbarkeit als Dokument besprochen (a.a.O., Turns 15 und 16). Am Ende des Klassengesprächs äußert der Schüler S25 die Synthese aus dem Sinnbildungsgespräch, dass das eigene Bild aus verschiedenen Dokumenten konstruiert werden soll (a. a. O., Turn 22). Dies findet auch Schüler S13 und fasst zusammen, dass Spielfilme doch nicht gleich glaubwürdig sind wie Augenzeugenberichte, aber eine Kombination vieler Dokumente das „perfekte Bild“ ergibt (S. 367, Turn 24).

Gerade zu Beginn kommen vor allem positivistische Überzeugungen zum Vorschein, die Geschichte als Suche nach der wahren Vergangenheit bezeichnen. Es muss also der Anspruch an Spielfilme sein, die Wahrheit zu zeigen, was sie eben nicht in gleichem Maße können wie Augenzeugenberichte oder Bücher, so die Grundhaltung vieler Lernender in Tonis Klasse. Dabei muss auch differenziert werden zwischen Filmarten, dem Einsatz filmischer Mittel und der Urheberschaft der Filme. Das Gespräch ist inhaltlich eindeutig *student-owned*

und kaum lehrergeleitet. Der diskutierte Sachverhalt richtet sich an eines der Grundprobleme des Fachs Geschichte, nämlich die Herausforderung, eine möglichst akkurate Annäherung an eine nicht mehr zugängliche Vergangenheit zu konstruieren. Es wird hier nicht über einen konkreten Inhalt diskutiert, sondern über die Frage nach der Plausibilität der Geschichtskonstruktion durch Augenzeugen oder Filme.

Aufgrund seiner epistemologischen Überzeugungen (vgl. Kapitel 11.1.1) könnte Toni am Ende des Gesprächs noch anmerken, dass nicht einfach jedes individuell konstruierte Bild aus verschiedenen Informationsquellen über bzw. aus der Vergangenheit auch gleich glaubwürdig und brauchbar ist. Darauf verzichtet Toni ebenso wie auf eine Visualisierung der Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile der Informationsträger Augenzeuge, Spielfilm und Dokumentarfilm als Kernelemente der Diskussion. Womöglich wurde auch er vom Gesprächsverlauf etwas überrascht.

Anschließend wird das zweite Sinnbildungsgespräch diskutiert, das sich der Frage nach den „Täterinnen und Tätern der Shoah“ widmet.

Sinnbildungsgespräch 2 (t2 KG2)

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Auch im zweiten Sinnbildungsgespräch der Lektion knüpfen die Lernenden ihre Aussagen sowohl inhaltlich zustimmend als auch ablehnend an vorhergehende Äußerungen an. Die explizit namentlichen Bezugnahmen fallen etwas geringer aus als beim ersten Sinnbildungsgespräch. Insgesamt zeigt auch dieses Sinnbildungsgespräch die funktionierende argumentative Aushandlung innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft, was sich einerseits anhand der ko-konstruktiven Gegenargumente und Erweiterungen in der Spalte Dialogizität zeigt und sich andererseits durch die mehrheitlich begründeten Aussagen in der Spalte „Historisches Verstehen“ nachweisen lässt (vgl. Transkript 9, S. 382).

Toni greift vor allem Aussagen der Lernenden auf und erweitert einen zunächst berichtenden Gesprächsbeginn auf die Grundfrage „Wann ist man mitschuldig?“, die von den Lernenden selbst eingebracht wird (S. 382, Turn 16). Anschließend erweitert und präzisiert der Lehrer die Grundfrage (Transkript 9, S. 382, Turn 18), um noch etwas ausdifferenziertere Ansichten herauszuarbeiten. Wie bereits im ersten Sinnbildungsgespräch wird der Inhalt mehrheitlich von den Lernenden bestimmt und von Toni mittels sehr weniger inhaltlicher Impulse angeleitet.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Gleich zu Beginn werden zwar die Täterinnen und Täter benannt, anschließend aber steuern

die Lernenden die Diskussion weg von einem einfachen Benennen möglicher Täterinnen und Täter zur Frage, ab wann man sich der Mittäterschaft schuldig macht (S. 382, Turn 16). Dabei nehmen sie immer noch sehr häufig Bezug auf Dokumente aus der Lektion. Die im Schulbuchtext aufgeführten Beweggründe der Täterinnen und Täter (Antisemitismus, Profitgier und Geltungsdrang) werden ebenso ins Gespräch miteingebracht wie die Drohmechanismen des NS-Staates, welche insbesondere die Bevölkerung einschüchterten. Außerdem bezieht der Schüler S19 auch Aussagen des Augenzeugen Bronislaw Erlich in seine Argumentation mit ein (Transkript 9, S. 382, Turn 17). Die Argumente zeigen auch, dass die Lernenden zwar einsehen, dass man durch das „Wegschauen“ schon eine Mitschuld auf sich lädt. Zum Schutz des eigenen Lebens und der eigenen Familie im NS-Staat waren viele Leute aber zu stark eingeschüchert, um aktiven Widerstand zu leisten, und schwiegen deswegen auch einfach (a. a. O., Turns 19, 22 und 31).

Das zweite Sinnbildungsgespräch verlangt von den Lernenden eine Perspektivenübernahme. Aus der Diskussion wird deutlich, dass es im Fall der Führungsriege keine zwei Meinungen gibt. Sobald es aber um die ausführenden Personen geht, ist die Beurteilung ungleich komplexer. Eine pauschale Schuldzuweisung an alle, die weggesehen haben, findet zwar zunächst statt, wird aber bereits durch die Formulierung mit „eigentlich“ relativiert. Es gelingt den Lernenden, zu unterscheiden zwischen einer offensichtlichen Täterschaft, motiviert durch Antisemitismus, Profit oder Geltungsdrang, und ausführenden Personen sowie der Bevölkerung. Letztere standen gemäß den Lernenden häufig vor der Entscheidung, das eigene Leben und das Leben der Familie vor dasjenige anderer zu stellen. Für die Frage, inwiefern sie das von einer Mitschuld freispricht, blieb in dieser Lektion keine Zeit mehr. Aufgrund der fehlenden Zeit konnten auch die Gruppen, die sich mit dem „Widerstand“ beschäftigt hatten, ihre Erkenntnisse nicht mehr mitteilen.

Zusammenfassend kann das Sinnbildungsgespräch 1 als *best practice* einer funktionierenden Wissensbildungsgemeinschaft mit dialogischer Gesprächskultur bezeichnet werden. Diese Entwicklung deutete sich bereits in den anderen analysierten Sinnbildungsgesprächen von Toni an, zeigt sich hier aber noch viel deutlicher. Gleichzeitig ist die fachliche Qualität sehr hoch, was in der Diskussion über eine Grundfrage des Fachs zum Ausdruck kommt. Diese Diskussion kommt vermutlich auch zustande wegen der affektiven Aktivierung durch den Augenzeugenbericht und der vorhergehenden Erarbeitung anhand unterschiedlicher Informationsquellen zu den Opfern der Shoah. Die Bedeutung der Emotionalität bringt Schüler S01 in Turn 18 (a. a. O.) zum Ausdruck.

Außerdem ist die Lektion so inszeniert, dass beide Klassengespräche jeweils mittels Gruppenarbeit vorbereitet werden. Die Aufgabenstellungen und Dokumente der Lektion fordern von den Lernenden die Vorbereitung von begründeten Erklärungen oder Urteilen, ohne eine eindeutig richtige Antwort oder einen plausiblen narrativen Strang vorzugeben.

11.3.3 Fall Sandra: Lektionsanalysen mit *good practice*-Klassengesprächen

Sandra hat im Rahmen von zehn videografierten Einzel- oder Doppellektionen insgesamt 20 Klassengespräche geführt. Diese lassen sich unterteilen in 25 Gesprächssequenzen mit unterschiedlicher epistemischer Funktion (vgl. Kapitel 11.1.2.3). Von sieben erfassten „Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen“ weisen vier Indikatoren für eine mögliche dialogische Gesprächsleitung auf.

Nachfolgend werden die videografierten Lektionen aus den Coachingzyklen 2, 4, 6 und 7, die Indikatoren dialogischer Klassengespräche aufweisen, fokussiert analysiert. Die Beschreibung der Gesamtlektion, der Einbettung der Sinnbildungsgespräche sowie des Gesprächsverlaufs entspricht dem Vorgehen der *good practice*-Lektionen von Roland und Toni. Anschließend an die Beschreibung werden die Lektion und die dazugehörigen Sinnbildungsgespräche anhand von Merkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts und dialogischer Klassengespräche diskutiert.

Wie bereits in Kapitel 11.2.2.3 und bei der Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 10.3.2) angemerkt, handelt es sich bei Sandras Klasse um eine Klasse mit dem höchsten Niveau „Erweiterte Anforderungen“ der schweizerischen Sekundarstufe 1. Im Vergleich mit Tonis oder insbesondere mit Rolands Klasse weist Sandras Klasse kaum Lernende mit Migrationshintergrund auf. Außerdem gilt es auch hier zu beachten, dass die Aussagen der Lernenden in den nachfolgend dargestellten Klassengesprächen eher aus Sprachfragmenten als aus vollständigen Sätzen bestehen.

Als Erstes wird die videografierte Lektion aus dem zweiten Coachingzyklus (C2) analysiert.

11.3.3.1 Eine Begegnung auf dem Kongo River oder heißt er Lulaba? (Coachingzyklus 2)

Diese Lektion bildete den Einstieg in eine Unterrichtsreihe zum Thema Kolonialismus und Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert. Die 16 anwesenden Lernenden hatten sich vorgängig noch nicht mit dem Thema beschäftigt. Das Lektionsarrangement wurde von Sandra gemeinsam mit Toni (Coachingzyklus 1, vgl. Kapitel 11.3.2.1) und dem Autor während der ersten Inputveranstaltung im Rahmen der fachdidaktischen Erweiterung entworfen.

11.3.3.1.1 Lektionsbeschreibung

Im Zentrum der Lektion stand dabei das Ziel, die Lernenden zunächst an das Thema heranzuführen und die zentrale Problematik des Verhältnisses von Kolonialisten zu afrikanischer Bevölkerung einzuführen. Wie Tabelle 44 aufzeigt, besteht die Lektion aus drei Phasen mit unterschiedlichen epistemischen Funktionen und wechselnden Sozialformen. Eine explizit geäußerte oder verschriftlichte Leitfrage konnte für diese Lektion nicht festgestellt werden.

| | | | | | | |
|--------------------------|--------------------|--|----------------|--|--|---------------------------|
| Leitfrage | nicht feststellbar | | | | | |
| Epistem. Funktion | Konfrontation | | Erschließen | | Sinnbildung | Sinnbildung/ Sicherung |
| Dauer | 07 min 36 s | 12 min 03 s | 13 min 27 s | 18 min 29 s | 10 min 15 s | 2 min 30 s |
| Sozialform | Einzelarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzelarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzelarbeit |
| Dokumente | 1 Fotografie | | Je 1 Quelle | | | |
| Anwesende SuS | 16 | | | | | |

Tabelle 44: Übersicht der Lektion Sandra C2 nach epistemischer Funktion

Als Einstieg kündigt Sandra an, dass jetzt ein neues Thema beginnt. Dazu projiziert Sandra dieselbe Fotografie auf die Leinwand wie Toni (vgl. Abb. 42, S. 348) und erteilt schriftlich folgende Aufträge:

- Wer ist abgebildet?
- Was erkennst du auf dem Bild?
- Wo wurde das Foto gemacht?
- Wann entstand das Foto?
- In welchem historischen Zusammenhang steht das Bild?

Diese ergänzt sie mündlich mit dem Auftrag (01 min 23 s): „direkt im Bild (auf dem Arbeitsblatt) die Beweise umkreisen, die eure Aussagen unterstützen“. In Einzelarbeit setzen sich die Lernenden mit den W-Fragen auseinander. Während die Lernenden ihre Überlegungen notieren, zirkuliert Sandra mit einem Notizzettel in der Klasse und notiert einige Antworten. Dadurch verschafft sie sich eine Übersicht zu den Überlegungen der Lernenden (*monitoring*). Nachdem sich Sandra einen Überblick verschafft hat, verteilt sie Stifte für das Whiteboard, welche sie gezielt bei einzelnen Lernenden hinlegt. Dadurch kann sie die erste Gesprächs- oder Austauschphase zu den Aufgaben inhaltlich vorstrukturieren (*sequencing*). Beide Techniken waren Teil der Präsenzveranstaltung der Experimentalgruppe 2 (vgl. Kapitel 9.2.1), die Umsetzung mit dem Whiteboard ist Sandras Idee. Die Einzelarbeitsphase dauert rund acht Minuten.

Anschließend fordert Sandra die Lernenden mit einem Stift auf, ihre Notizen zu einer der W-Fragen direkt ins projizierte Bild am Whiteboard zu übertragen. Die Hälfte der Klasse (neun Lernende) hat einen Stift erhalten. Sandra eröffnet nun ein Klassengespräch mit der Frage:

„(09 min 34 s) Gut, schauen wir mal, was da zusammengetragen wurde. S02, mit was stimmst du zu, wenn du hier an die Tafel schaust?“ (Transkript 123, C2 Einstieg)

Durch diese Art der Gesprächseröffnung wird die Schülerin S02 bereits aufgefordert, ihre Meinung zu äußern und diese auch gleich zu begründen. Zunächst wird die geografische Lage geklärt, wozu sich vier Lernende äußern. Gemeinsam wird die Fotografie in die Tropenzone verortet. Anschließend wird anhand des Stichworts „Arbeiter“ versucht zu präzisieren, auf welchem Kontinent man sich befinden könnte. Dazu äußern die Lernenden die Vermutungen, es könnte sich um Sklaven handeln, die im Dreieckshandel in Amerika oder Südamerika gelandet sind, oder auch um ein Bild aus Afrika. Eindeutig ist für alle, dass die getragene Person eine Sonderstellung einnimmt. Der Schüler S03 bezeichnet mit Bezug zum Dreieckshandel den Mann als reichen Plantagenbesitzer, während dieser zuvor als König oder Entdecker betitelt wurde. Gegen den Plantagenbesitzer spricht für einen Schüler, dass die „Sklaven“ Koffer tragen, wobei die Lernenden zum Schluss kommen, dass es sich eher nicht um Sklaven handeln könne, da die Träger eher freiwillig das Gepäck tragen und keine Waffen oder sonstige Hinweise auf Zwang zu sehen sind. Dagegen wenden einige ein, dass schon eindeutig eine Hierarchie zu erkennen ist. S03 verortet das Bild in Afrika und ergänzt, dass es sich um die Zeit von Kolumbus handeln könnte. Dies korrigiert ein Schüler direkt anknüpfend an diese Aussage mit dem Hinweis, dass der

Fotoapparat im 19. Jahrhundert erfunden worden sei, wobei die Datierung unsicher erscheint. Eine gemeinsame Präzisierung wird versucht, aber noch keine eindeutige Datierung vorgenommen. Man einigt sich auf einen Zeitraum Ende 19. oder Anfang 20. Jahrhundert. Sandra beendet nun das Klassengespräch mit dem Verweis, dass man auf das Bild am Ende nochmals zu sprechen komme. Das Gespräch dauert rund zwölf Minuten.

Den Auftrag für die nächste Lektionsphase erteilt Sandra mündlich:

„(19 min 39 s) Und ich möchte auf S16s Aussage heute ein bisschen eingehen, he, Bes-
sergestellte und Unterdrückte quasi. Ihr erhält von mir einen Text und ich möchte, dass
ihr euch, jeder für sich – es ist mir wirklich wichtig, dass jeder für sich arbeitet. Dass
ihr mir versucht, ein Mindmap zu erstellen, in der Mitte aufeinandertreffen (...) und
dann wieder diese W-Fragen (Erg. MZ: versuchen zu beantworten), entweder ins
Heft oder direkt aufs Blatt.“ (Transkript 123, C2)

Dazu erhalten die Lernenden einen Quellentext zu demselben historischen Ereignis. Eine Hälfte der Klasse liest eine Schilderung von Henry Stanley Morton, die andere Hälfte diejenige von Chief Mojimba (vgl. Tab. 45). Während die Lernenden mit der Erschließung des Textes beginnen, fasst Sandra die Ergebnisse aus dem Wahrnehmungsgespräch entlang der W-Fragen an der Tafel zusammen und zeichnet daneben eine leere Mindmapstruktur. Das nimmt drei Minuten in Anspruch. Danach verschafft sie sich mit einem Notizzettel ausgerüstet erneut einen Überblick zu den Notizen der Lernenden. Da einige Lernende bereits die Fragen beantwortet haben, schreibt sie eine Zusatzaufgabe an die Wandtafel.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|--|---|--|
| <p><i>Einzelarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer? • Was? • Wo? • Wie? • Wann? <p><i>Mündliche Zusatzaufgabe:</i></p> <p>(31 min 30 s) Wie sind die Menschen im Text beschrieben? Textstellen</p> | <p><i>Quellentext 1</i></p> <p>Erlebnisbericht von Henry Stanley Morton, 1870</p> <p><i>Quellentext 2</i></p> <p>Tradierte Erzählung von Chief Mojimba, übertragen von Father Josef Frässle, unsichere Datierung auf 1870</p> | <p><i>Beide Quellentexte</i> schildern die Begegnung von Henry Stanley Morton, einem Entdecker und Kolonialunternehmer im Auftrag der belgischen Krone, mit der einheimischen Bevölkerung bei seiner Expedition auf dem Kongo flussaufwärts.</p> <p><i>Quellentext 1</i> berichtet Henry Stanley Morton persönlich über die Begegnung</p> <p><i>Quellentext 2</i> wird dieselbe Begegnung aus Sicht des Chiefs Mojimba, eines Einheimischen, erzählt. Die Zuverlässigkeit der Quelle wäre zu prüfen.</p> |

Tabelle 45: Aufgabenstellungen und eingesetzte Dokumente Sandra C2

Nach etwas mehr als 13 Minuten bittet Sandra die Lernenden, zu einem Ende zu kommen, und eröffnet ein weiteres Klassengespräch mit epistemischer Funktion des Erschließens (vgl. Tab. 44, S. 391), bei dem es zunächst um die Beantwortung der W-Fragen geht:

„(33 min 06 s) So. Kommt langsam zu einem Ende und dann versuchen wir, dieses Aufeinandertreffen mal zusammenzutragen. Ähm –, S10, sagt mir mal wann, in welcher Zeit befinden wir uns?“ (Transkript 123, C2 KG Erschließen)

Die Lernenden äußern sehr genaue Angaben zu den jeweiligen Fragen aus ihren Texten. Eine erste Kontroverse entsteht, als es darum geht, den korrekten Namen des Flusses zu nennen. Dies wird relativ schnell gelöst, da der Fluss je nach Sprache entweder Kongo River oder Lulaba heißt. Außerdem gehen die Lernenden aufgrund des Namens und ihres Vorwissens zur europäischen Expansion davon aus, dass es sich bei Henry Stanley Morton um einen englischen Entdecker handelt. Schließlich hätten die Briten genug Geld im Dreieckshandelssystem angehäuft, um solche Expeditionen zu bezahlen. Auf die Frage, warum es kein amerikanischer Entdecker sein könne, antwortet eine Schülerin, dass ihrer Ansicht nach die Ureinwohner die richtigen Amerikaner seien und alles andere eingewanderte Europäer. Sandra verschiebt das Gespräch nun zu der Frage, welche Personen in den Texten vorkommen, und zu den Motiven von Henry Stanley Morton für eine Expedition auf dem Kongo. Dies lässt sich nicht abschließend klären, es wird jedoch bei der gemeinsamen Konstruktion der Ereignisse aus beiden Texten deutlich, dass es sich womöglich um ein Missverständnis handeln könnte. Dabei läuft das Gespräch beinahe ohne Impulse der Lehrerin, die mehrheitlich vereinzelt Nachklärungen verlangt oder die Kontroverse herausfordert. Die Lernenden bringen selbstständig Gegenargumente aus ihren Quellen ins Gespräch ein. Exemplarisch für diese erste Gesprächsphase des gemeinsamen „Erschließens“ der Ereignisse steht der nachfolgende Transkriptauszug 10, nachdem Schüler S03 zusammenfassend geäußert hat, dass es sich um ein Missverständnis handeln müsse, was sich anhand der beiden Texte (sic!) zeige.

Wie bisher (z.B. Kapitel 11.3.1.1) werden auch Sandras Transkripte angereichert mit Kommentaren zu Dialogizität (2. Spalte) und historischem Verstehen (5. Spalte).

Transkript 10 Sandra C2 Auszug Erschließungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|--|---|
| 1 | dF Anknüpfung | LP | S13, sag mir mal, was du jetzt mitnimmst von S03s Aussage. | |
| 2 | R | S13 | Also, dass sie eigentlich falsch verstanden haben und die Engländer dachten, sie würden angegriffen und die Einheimischen sie äh – sie willkommen heißen wollten. | |
| | Rederecht | LP | (6) S12. | |
| 3 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Aussage S03 und Turn 2 | S12 | Für mich [tönt] das einfach, so also, dieser Angriff, Begrüßung ja (<i>unv.</i>) einfach ein Rituale von denen ist, wie sie sie begrüßen wollen. Also einfach entsprechend begrüßen. Das war auch schon bei Kolumbus so. Dort haben sie ihm Gold vor die Füße geworfen. | Dokumentbezug Deutungsmuster: Kontinuität |
| | Rederecht | | S01. | |
| 4 | R Gegenargument Turn 3 | S01 | Also aber hier steht noch, ähm –, dass sie eben schon Speere nach ihnen geworfen haben. Weil er hat zuerst gesagt, ähm –, „Männer seid hart wie Stahl. Wartet, bis ihr den ersten Speer seht und dann zielt gut.“ | Evidenzbezug Begründung |
| | Rederecht | LP | S16. | |
| 5 | R Gegenargument Turn 4 | S16 | Also ähm –, die Einheimischen wollten ihn schon ähm – freundlich begrüßen, weil das steht auch hier: „Wir werden ihm ein Fest bereiten, so beschloss ich, wir werden unserem Bruder entgegengehen und ihn dann zurück ins Dorf begleiten.“ | Evidenzbezug – Zitat Begründung |
| 6 | dF Anknüpfung | LP | Also stimmst du in dem Sinn S03 zu? | |
| | Rest | S16 | Ja. | |
| | Rederecht | LP | S12. | |
| 7 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 5 | S12 | Sie haben sie nur angegriffen, weil sie angegriffen wurden. Sie wollten sie begrüßen und das deu- die Engländer dass (<i>unv.</i>) dachten, es gäbe ein Angriff und da hat er zurückgeschlagen und dann haben die – die Einheimischen gemerkt, ja die wollen uns töten und dann mussten sie sich irgendwie verteidigen und da kamen sie mit den Speeren auf den Kanus. | Dokumentbezug Begründung |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|----------------------------|
| | Rederecht | LP | S08. | |
| 8 | R Gegenargument Turn 7 | S08 | Aber bei uns im Text steht, also, sie hatten gar nichts dabei, was sie nehmen konnten, sie sind einfach geflohen. | Evidenzbezug |
| 9 | dF Anknüpfung | LP | S11, du stimmst da noch zu? | |
| 10 | R Gegenargument Turn 7 Erweiterung Turn 8 | S11 | Ja, also ich weiß nicht, vielleicht hatten sie schon so ein paar Speere so als Zeremonie dabei, aber im Text steht ganz klar, dass sie den Rückzug angetreten haben, ähm – wie berichtet, Abstand gehalten haben und sich im Wald dann versteckt haben. (Dauer: 11:44 bis 13:54) (...) | Evidenzbezug Begründung |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Ausserungen

Wie anhand dieses kurzen Auszugs deutlich wird, erarbeiten die Lernenden die Ereignisse auf dem Kongo River sehr nahe an ihren Quellen und zitieren teilweise kurze Textstellen als Belege für ihre Aussagen. Nach dem Aufarbeiten der Ereignisse kommt Schüler S07 zu folgender Feststellung:

„(16 min 09 s) S07: *Ich habe irgendwie das Gefühl, dass eben unser Text von den Af- von der Sicht der Afrikaner geschrieben und der andere von Henry Stanley – oder so – deshalb könnte es ja auch irgendwie nicht wahr sein, dass sie zuerst Speere geworfen haben oder wahr, es widerspricht sich ein bisschen.*“ (Transkript 123, C2 KG Erschließen)

Damit bringt er die Problematik der Glaubwürdigkeit der beiden Quellen zur Sprache, die aber nicht diskutiert wird. Stattdessen werden die Ereignisse nochmals zusammengefasst. Das Erschließungsgespräch dauert rund 18 Minuten.

Sandra nutzt die Aussage von S07 etwas später als Ausgangspunkt, um auf die Fotografie vom Lektionseinstieg zurückzukommen (Turn 1).

„(18 min 03 s) *Was da abgelaufen ist. Sehen das alle ein so weit? Mhm. Und jetzt, worin besteht dieses Missverständnis? Da müssen wir noch mal ganz klar und das*

möchte ich, dass ihr das jetzt bei euch notiert ums Bild herum oder unters Bild, wir kommen aufs Bild zurück. (8) Ist eigentlich schön dargestellt, oder? Weiße Sichtweise und, sag es jetzt mal salopp ausgedrückt, schwarze Sichtweise. Hmm, wir sind zwei Gespalten. S03.“ (Transkript 123, C2 Sinn bilden)

Mit dieser Frage erweitert sie das Gespräch zu einer ersten Einschätzung, welche Zusammenhänge zwischen dem Einstiegsfoto und den Texten bestehen. Außerdem benennt sie die Perspektiven, die es dabei zu berücksichtigen gilt. Auf das Sinnbildungsgespräch wird anschließend ausführlicher eingegangen. Nach rund zehn Minuten endet dieses Gespräch und Sandra gibt zum Schluss noch folgenden Auftrag:

„(01 h 00 min 06 s) Mhm, gut. Ich unterbreche hier. Wir haben schon viel zu viel überzogen, hmm. Ihr kriegt von mir ein Sudelblatt, hmm und ich möchte, dass jeder und jede mir einmal in einem Satz jetzt zusammenfasst, vielleicht sinds auch zwei, was ist jetzt hier geschehen. Worum geht es? Was habe ich erkannt, was nehme ich aus dieser Lektion mit, hmm? (6) Ganz kurz notieren, wenn ihrs habt, Name drauf und Blatt mir nach vorne bringen.“ (Transkript 123, C2 KG)

Nachdem die Lernenden ihre Überlegungen in Einzelarbeit aufgeschrieben und abgegeben haben, endet die Lektion.

11.3.3.1.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Das Sinnbildungsgespräch besteht insgesamt aus drei Sequenzen. Mit der bereits weiter oben zitierten Frage eröffnet Sandra dieses Sinnbildungsgespräch (S. 396, Turn 1). In seiner ersten Antwort fasst der Schüler S03 bereits sehr ausführlich zusammen, was aufseiten der Weißen zu einem Missverständnis geführt haben könnte. An dieser Stelle setzt das nachfolgende Transkript 11 ein.

Transkript 11 Sandra C2 Sequenz Sinnbildungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---------------------------|------|--|---|
| 2 | R | S03 | Dem voraus ging noch der Rassenhass, dass man Vorurteile gegenüber den Schwarzen und Einheimischen von dort hegte. Sie wussten gar nicht, dass sie Kannibalen waren. Sie sagten einfach, als wir den stinkenden Kannibalenbesuch heimgezahlt haben. Es gab auch so Gerüchte, die kursierten, dass die irgendwie Kannibalen waren oder so. Aber wissen taten sie gar nichts über die Rituale. Das zeigte sich ja auch, als das Missverständnis entstand. | Dokumentbezug Begründungen Deutungsmuster: Ursache |
| 3 | kF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>), okay, also sie beschimpfen sie unnötig, sagst du, oder ohne zu wissen. S12. | |
| 4 | R | S12 | Das Missverständnis liegt einfach darin, dass sie das Willkommen, die Begrüßung falsch gedeutet haben. | |
| 5 | dF Präzisierung | LP | Wer ist sie? Sei genau. | |
| 6 | R | S12 | Eh – Stanley Heri- Henry und seine Männer. | |
| 7 | kF | LP | S05, so weit noch gut? | |
| | Rest | S05 | Ja. | |
| 8 | I Eröffnung konvergent | LP | Ja. Also sagt noch mal, was war mit ihm? (<i>Zeigt auf getragenen Mann im Foto</i>) Ich sage jetzt einfach, er ist Stanley. Es ist ihn nicht, aber zum Verbildlichen. S13, wer- was macht er? | |
| 9 | R | S13 | Also ähm – er möchte sein (<i>unv.</i>) und hat deshalb so wie ein Rückangriff gemacht. | Dokumentbezug Begründung |
| | Rederecht | LP | S01. | |
| 10 | R | S01 | Also irgendwie ist es unlogisch. Eigentlich ähm –, weil es ist ja zwei Mal vorgekommen, dass sie bei Marktplätzen vorbeigekommen sind und dann eben Krieger gekommen und Speere nach ihnen geworfen haben und sie haben ja dann immer geschossen. Also eigentlich hätten sie schon merken müssen, dass – dass sie (<i>unv.</i>) holen. | Dokumentbezug Begründung |
| 11 | dF | LP | Gib mir die Textstelle, wo steht, dass der Angriff geschehen ist bei diesem Marktplatz. | Strategie |
| 12 | R | S01 | Zwei- (5) hier ähm – (3) (<i>liest vor</i>) „Ungefähr um 8 Uhr morgens erblickten wir einen Marktplatz umgeben von Dutzenden kleinen Kanus. Augenblicklich sprangen sämtliche Männer vom Ufer und ruderten auf uns zu. Wir hielten uns lange zurück, aber durch unsere stille Ermutigung begannen sie ihre hölzernen Pfeile zu werfen und zwar immer auf den Ruf [Muss gleich stecken]. Schließlich sahen wir uns gezwungen, mit einigen Schüssen zu antworten, worauf sie sich davonmachten.“ | Evidenzbezug |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|--|
| | Rederecht | LP | S12. | |
| 13 | R Gegenargument Turns 10 und 12 | S12 | Ich nehme jetzt an, das sind ja hölzerne Pfeile und weiß jetzt nicht, ob man mit hölzernen Pfeilen jemanden töten kann. Ich nehm' jetzt an, das ist einfach die Begrüßung, das mit den hölzernen Pfeilen und sie ist einfach ein bisschen kriegerisch, die Begrüßung. | Dokumentbezug Begründung |
| | Rederecht | LP | S03. | |
| 14 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 13 | S03 | Es steht ja dann auch (<i>liest vor</i>): „Im ganzen Land erwachten jetzt die Trommeln und schauerliche Hörner klangen.“ Für mich tönt das wie, Kongo ist ein großes Land und diese afrikanischen Stämme und so, benutzen vielleicht so Hörner, um das weiterzugeben und wie ähm – der Weiße ist da, der Bruder ist da, wir müssen ihn begrüßen. Und deshalb über diese, wie soll ich sagen, Kommunikationsmethode konnten sich dann auch diese zweitausend Männer auf dieser gewaltigen Kanuflotte versammeln. Nur so, sonst hätte Henry Stanley viel weiter schiffen müssen, weil dieses Volk war ja verstreut. Das konnte man nicht alles auf einem Haufen antreffen. | Evidenzbezug Begründung Kontextualisierung |
| 15 | kF | LP | Gut. S17, wir versuchen noch mal. Was ist mit ihm? (<i>Zeigt auf getragenen Mann im Foto</i>) | |
| 16 | R Zusammenfassung | S17 | Also ähm – sie sind halt zu dem Volk gekommen und als das Volk sie begrüßen wollte, also mit den, also Stöcken, Beilen ähm – und eigentlich wahrscheinlich so ein Ritualtanz oder was auch immer gemacht haben, haben die Weißen jetzt sich bedroht gefühlt. Und haben dann mit Schüssen geantwortet und darauf sind die, ist das Volk dann geflohen. | |
| 17 | kF Expliziter namentlicher S-Bezug I Eröffnung | LP | S01, siehst du den Punkt, die Nuance, die S17 drin hat? Mit dem Beschießen und dem bedroht be- gefühlt. Siehst du den kleinen, feinen Unterschied? Also S06, er kommt, wird begrüßt, S17s Aussage, durch die Einheimischen. Was machen sie? (Dauer: 18:52 bis 23:28) (...) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äußerungen

Trotz der Eröffnung des Gesprächs als Aufforderung zur eigenen Sinnbildung der Lernenden gibt es nur zu Beginn eine tatsächliche Verknüpfung möglicher Zusammenhänge durch den Schüler S03 (obiges Transkript 11, Turn 2). Aufgrund der ersten Äußerungen von Schüler S12 und der angenommenen Unklar-

heiten von Schülerin S05 sieht die Lehrerin offenbar die Notwendigkeit, nochmals die Ergebnisse der W-Fragen zusammenzufassen. Deshalb lenkt Sandra das Gespräch wiederum hin zu einem Sammelgespräch, welches sie zur Sicherung der W-Fragen nutzt (a. a. O., Turn 8). Damit fällt das Gespräch, wenn man den gesamten Verlauf betrachtet, eher unter die Kategorie „Ergebnissicherung“ oder „Repetition“ als unter „Sinnbildung“. Aus inhaltlicher Sicht werden die Ereignisse des Aufeinandertreffens von Einheimischen mit der Expedition von Henry Stanley Morton nochmals rekapituliert (Transkript 11, Turns 9, 10, 12 und 14). Sandra wiederholt die Aufforderung von Turn 8 erneut bei Turn 15 und fordert damit die Schülerin S17 zu einer Zusammenfassung auf. Anschließend sollen die Lernenden das Zusammentreffen auf dem Kongo River erneut aus Sicht der Einheimischen beschreiben (a. a. O., Eröffnung Turn 17). Das Verlaufsdiagramm dieser dritten Sequenz des Klassengesprächs beginnt bei Turn 17 von Sandra (vgl. Abb. 46).

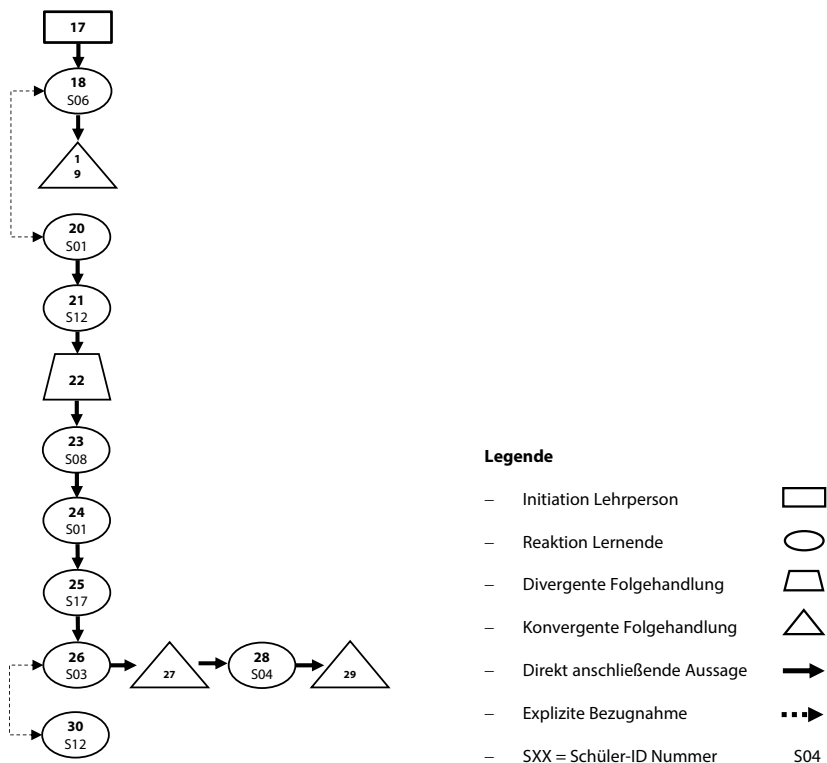


Abbildung 46: Verlaufsdiagramm Sandra C2 dritte Sequenz

Die Schülerin S06 fasst die Perspektive der Einheimischen kurz zusammen (Abb. 46, Turn 18), was Sandra für gut befindet (Turn 19). Aus dieser Zusammenfassung heraus äußert der Schüler S01 sein Unverständnis für das Verhalten der Einheimischen: Wenn sie doch von der Expedition Mortons beschossen werden, warum unterbrechen sie die Begrüßungszeremonie nicht (Turn 20)? Darauf reagiert zunächst Schüler S12. Anschließend fordert Sandra die Lernenden auf, nochmals genau den Text von Chief Mojimba anzuschauen und die Ereignislücken zu schließen (Turn 22). Daraufhin wird in den Turns 23 bis 25 nochmals erwähnt, dass die Einheimischen nach dem ersten Treffen fliehen, es jedoch noch ein zweites Aufeinandertreffen gegeben hat. Außerdem führt Schülerin S17 an, dass womöglich auch Verwirrung herrschte und Panik ausgebrochen ist (Turn 25). Hier reagieren die Lernenden direkt mit erweiternden Wortmeldungen auf vorhergehende Aussagen, ohne sich explizit darauf zu beziehen (Abb. 46, vertikaler Verlauf). Daraufhin kommt Schüler S03 nochmals auf die Textstelle von Turn 14 (vgl. Transkript 11, S. 398) zurück. Die erschallenden Trommeln und Hörner wurden von den Weißen als kriegerisches Warnsignal interpretiert und nicht als Benachrichtigungssignal zwischen den Einheimischen. Damit beginnt das Missverständnis schon früher, so Schüler S03 (Abb. 46, Turn 26). Sandra fordert die Schülerin S04 auf, die Aussage von S03 zusammenzufassen (a. a. O., Turns 27 bis 29). Nach der Zusammenfassung präzisiert Schüler S12 die Aussage von Schüler S03 dahingehend, dass die Trommeln erst nach den ersten Begrüßungspfeilen einsetzten und folglich von Mortons Expedition nur noch als Kriegsgeräusche wahrgenommen wurden. Darauf geht Sandra nicht mehr ein. Sie beendet das Klassengespräch an dieser Stelle.

11.3.3.1.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Wie bereits bei den vorhergehenden Lektionsanalysen der Fälle Roland und Toni ausführlicher beschrieben, werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitativollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte (vgl. Kapitel 10.5.3.2) diskutiert. Zunächst wird auf die Lektion als Ganzes eingegangen.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Die Lektion weist wegen der gemeinsamen Vorbereitung während der fachdidaktischen Erweiterung der ersten Inputveranstaltung der Fortbildung dieselbe Struktur auf wie bei Tonis Coachingzyklus 1 (vgl. Kapitel 11.3.2.1). Trotz der entsprechenden Phasen wird in der Durchführung der Lektion kein vollständiger Zyklus des historischen Verstehens angeboten. Möglicherweise wirkt sich

das Fehlen einer Leitfrage negativ auf die Kohärenz der Lektion aus, was aber erst im Verlauf des Sinnbildungsgesprächs auffällt. Zunächst gelingt es, die Fotografie (vgl. Abb. 42, S. 348) zeitlich und räumlich zu kontextualisieren sowie akkurate Vermutungen zu möglichen Funktionen der abgebildeten Personen festzuhalten. Dabei setzen die Lernenden insbesondere ihr Vorwissen aus der Unterrichtseinheit „Europäische Expansion des 15. und 16. Jahrhunderts“ ein. Außerdem kann ein Schüler die Fotografie aufgrund der Erfindung des Fotoapparates ungefähr auf Ende 19. Jahrhundert datieren.

Anschließend zeigt sich, dass die Lernenden anhand der W-Fragen der Aufgabenstellung die Quellentexte sehr detailliert erschließen können. Die Lektion bietet Lerngelegenheiten für das Formulieren eigener Vermutungen und Annahmen im Zusammenhang mit der Einstiegsfotografie sowie für das Üben von Strategien der Quellenanalyse. Dabei ist die Lektion so gestaltet, dass sich die Lernenden jeweils in Einzelarbeit auf die Klassengespräche vorbereiten. Dies fördert nicht unbedingt die Ausrichtung der Lernenden als Sinnbildende zueinander, noch können diskursive Praktiken der Sachverhaltskonstruktion oder Aushandlung von Erkenntnissen in kleinerem Rahmen eingeübt werden.

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Analog zu den Lektionsanalysen der Fälle Roland und Toni werden auch bei Sandra die in der Lektion beobachtbaren Sinnbildungsgespräche analysiert. Wiederrum werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation gemeinsam diskutiert. Dabei soll besprochen werden, inwiefern ein gemeinsames argumentatives Aushandeln plausibler narrativer Stränge beobachtbar ist (*Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation*). Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Wortmeldungen. Dabei liegt der Fokus auf der Konstruktion eines historischen Sachverhaltes sowie der damit verbundenen argumentativen Deutung entlang fachspezifischer Regeln (*Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen*).

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Wie der kurze Ausschnitt des Erschließungsgesprächs zeigt, führen die Erschließungsaufgaben zu einer argumentativen Aushandlung der Ereignisse auf dem Kongo River. Aufgrund dieser Beobachtung wurde das Erschließungsgespräch ebenfalls mittels der Kategorien zur Kodierung des Lehrpersonenverhaltens kodiert

(vgl. Kapitel 10.5.2.1). Die nachfolgende Abbildung 47 zeigt, dass im Sinnbildungs-gespräch im Vergleich mit dem Erschließungsgespräch ein hoher Anteil an konvergenten Handlungen beobachtbar ist.

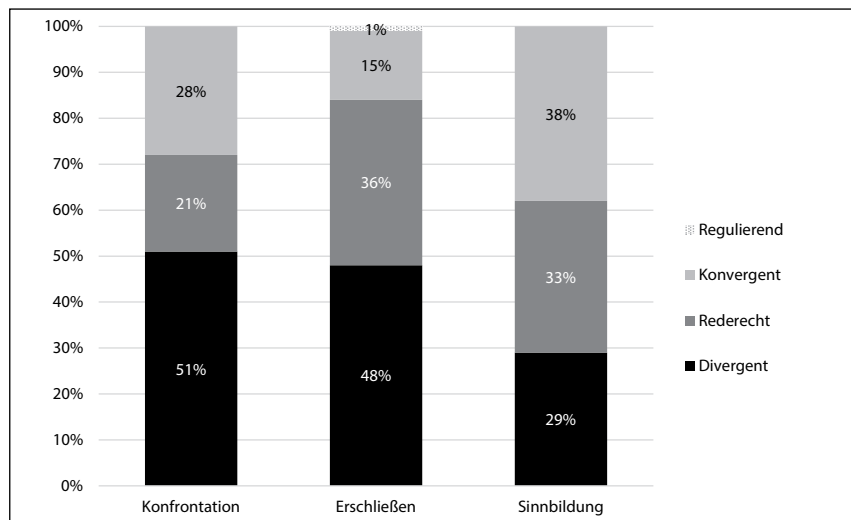


Abbildung 47: Gesprächsverhalten von Sandra C2 nach epistemischer Funktion

Die konvergenten Handlungen von Sandra machen den größten Anteil an ihrem Gesprächsleitungsverhalten aus. Dies zeigt auch das Transkript 10 (S. 395) und das Verlaufsdiagramm in Abbildung 46 (S. 400). Trotz der eigentlichen Sinnbildungsfrage verfällt Sandra in eine Form von Klassengespräch zur Ergebnissicherung. Dadurch wird aus dem bisherigen Sinnbildungsgespräch ein Klassengespräch, in dem die Erkenntnisse des Erschließungsgesprächs reproduziert werden. Daher wurden keine neuen Sinnzusammenhänge ko-konstruiert oder argumentativ ausgehandelt. Trotzdem weisen ein paar wenige Aussagen der Lernenden in Transkript 11 (S. 398, Spalte Dialogizität) und im Verlaufsdiagramm (Abb. 46, S. 400) inhaltliche Anknüpfungen oder Erweiterungen von Aussagen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden auf. Allgemein begründen die Lernenden ihre Aussagen sehr nahe an den Quellentexten.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Die Konstruktion narrativer Fragmente findet nicht statt, da Sandra nach einer kurzen ersten Sequenz bereits in eine Art Ergebnissicherung überleitet. Das hat zur Folge, dass die Erkenntnisse aus dem Erschließungsgespräch erneut rekapituliert werden. Dadurch gibt sie keine Lerngelegenheit zur Sinnbildung durch eine erneute Kontextualisierung der Fotografie unter Einbezug der beiden Quellentexte. Darauf

weisen auch die konvergenten Handlungen Sandras hin, die hier deutlich zunehmen im Vergleich mit den beiden anderen Klassengesprächen der Lektion. Diese ergeben sich durch die vor allem zusammenfassenden Impulse der Lehrerin.

Was sich beobachten lässt, ist eine Ko-Konstruktion eines historischen Sachverhalts im Rahmen eines Erschließungsgesprächs, aber keine Konstruktion von Deutungen oder Folgerungen als narrative Fragmente aufgrund der Verknüpfung der Inhalte aus den sehr gehaltvollen Lektionsphasen „Konfrontation“ und „Erschließen“. Die Lernenden bleiben sehr nahe an den Dokumenten und zitieren sogar aus den Quellen, um ihre Aussagen zu begründen (vgl. Transkripte 10, S. 395, und 11, S. 398, Spalte „Historisches Verstehen“). Es gelingt ihnen, das Missverständnis aufzudecken sowie die Glaubwürdigkeit der Quellen in Frage zu stellen (Aussage Schüler S07, S. 396). Außerdem wird auch die Haltung von Henry Stanley Morton als Ursache für die Gewalteskalation ins Gespräch eingebracht (Transkript 11, Turn 2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Fehlen einer Leitfrage dazu führt, dass das Sinnbildungsgespräch ziellos verläuft und schließlich nach einer Sequenz quasi abbricht (a. a. O., Turn 8). Dies weist möglicherweise auf die fehlende Fachexpertise Sandras hin, da das Prinzip der Perspektivität nicht transferiert werden kann auf die Fotografie. Fragen nach der Glaubwürdigkeit der Quellen oder den Haltungen, die in den Quellen ausgedrückt werden, kommen zwar in der mündlichen Zusatzaufgabe vor (vgl. Tab. 45, S. 393), werden aber im Klassengespräch nicht diskutiert. Es gelingt nicht, alles in einen größeren Zusammenhang zu bringen, obwohl die Aussagen der Schüler S03 und S12 oder auch S07 (Transkript 11, S. 398) andeuten, dass die Lernenden dazu fähig wären. Insgesamt zeigt die Lektion jedoch auch, dass die Lernenden einen historischen Sachverhalt nahe an den Quellen ko-konstruieren können. Dazu trägt auch die Gesprächsleitung Sandras im Erschließungsgespräch bei. Die Basis dafür stellen die beiden Quellentexte dar, deren bedeutsame Informationen die Lernenden völlig adäquat herauszuarbeiten vermögen.

Im Anschluss wird die videografierte Lektion aus dem vierten Coachingzyklus analysiert.

11.3.3.2 Der Aufstand der Herero (Coachingzyklus 4)

Diese Lektion war Teil der Unterrichtsreihe zum Thema Kolonialismus und Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert. Anhand des Themendossiers, welches alle Lernenden erhielten, kann angenommen werden, dass die Lernenden sich bereits mit Ursachen für die Gründung und den Erwerb von Kolonien der europäischen Großmächte beschäftigt haben. Dazu wurde kurz Darwins Evo-

lutionstheorie erarbeitet und weitere Ursachen, wie die Suche nach Rohstoffen, Absatzmärkten, Zivilisierung und Missionierung, wurden anhand von exemplarischen Quellentexten behandelt. Außerdem haben sich die 16 Schülerinnen und Schüler in der Vorlektion zu C4 mit der Perspektive der Europäer auf die afrikanische Bevölkerung befasst. Dazu haben sie Quellentexte und Karikaturen aus Großbritannien, Frankreich und dem Deutschen Reich bearbeitet sowie eine Quelle zu einer Völkerschau im Zoo von Basel.

11.3.3.2.1 Lektionsbeschreibung

Im Fokus der Lektion steht das Leben in den kolonialisierten Gebieten. Dies wird am Beispiel von Deutsch-Südwestafrika (heutiges Namibia) exemplarisch behandelt. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern bei der Niederschlagung des Herero-Aufstandes in dieser Kolonie von einem Völkermord gesprochen werden kann. Wie Tabelle 46 zeigt, besteht die gesamte Lektion aus drei Phasen nach epistemischer Funktion.

| | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|
| Leitfrage | Wie verhielten sich die Einheimischen in den kolonialisierten Gebieten? | | | |
| Epistem. Funktion | Repetition | Erschließen | | Sinnbildung |
| Dauer | 07 min 03 s | 25 min 10 s | 12 min 35 s | 13 min 15 s |
| Sozialform | Klassen- unterricht Klassengespräch | Partnerarbeit | Klassen- unterricht Klassengespräch | Klassen- unterricht Klassengespräch |
| Dokumente | 4 Quellen | 1 Darstellung 2 Quellen 1 Karte | | |
| Anwesende SuS | 16 | | | |

Tabelle 46: Übersicht Sandra C4 nach epistemischer Funktion

Zu Beginn der Lektion gibt Sandra die Leitfrage bekannt:

„(00 min 00 s) Gut, ich begrüße euch zurück. Wir werden uns heute m-mit der Frage befassen: Wie verhielten sich die Einheimischen in diesen kolonialisierten Gebieten? Wir haben letztes Mal uns angeschaut, wie denn so mit den Einheimischen quasi umgegangen wurde. Könnt ihr euch noch erinnern? Könnt ihr mir zwei, drei Beispiele geben, was wir gesehen haben? Ich habe euch als Stütze noch mal diese Karikatur aufgelegt. Was haben wir gesehen letztes Mal? (3) Das war ein Teil, der andere Teil war die Völkerschau in Basel.“ (Transkript 123, C4 Einstieg)

Anschließend wird anhand der Karikaturen der Vorlektion nochmals die Perspektive der Kolonialherren repetiert und die aktuelle Lektion damit verknüpft. Dazu setzt Sandra anknüpfend an die Repetition eine kurze Provokation ein als Einstieg ins Lektionsthema, wie das nachfolgende Transkript 12 zeigt.

Transkript 12 Sandra C4 Übergang Repetition zum Lektionsthema

| LP/S | Transkript |
|------|---|
| LP | Wir legen heute den Schwerpunkt auf die deutschen Kolonien. Und gehen wirklich zur Frage zurück, eben, wie verhielten sich diese Einheimischen. S15, ab heute sprechen wir nur noch Englisch. |
| S15 | Ja. |
| LP | Ja. Sicher. Schule nur noch Englisch. Du darfst nicht mehr kochen, was du willst. |
| S15 | Es wäre jetzt brutaler, wenn Sie sagen, dann wird's nur noch – ich weiß nicht – Italienisch oder Chinesisch, aber weil Englisch lernen wir ja schon, oder. |
| LP | Aha, okay. Also S14, ab heute nur noch Chinesisch. Hä, ich befehle es. Ting tang tung (<i>Lachen</i>). Wi-wie – was denkt ihr, wie fühlen die sich? Gebt mir mal so Eindrücke, was löst das in Menschen aus, wenn da jemand vorne dran steht, wenn du nicht gehorchst, S02, peitsche ich dich aus oder foltere ich dich. Wenn ich dich nicht treffe, hacke ich dir einfach eine Hand ab, S01. Was löst das aus, in diesen einheimischen Kolonien? S08? |
| | (...) |
| LP | Angst und Schrecken, he. Lässt man das sich gefallen? S12? |
| S12 | Ich denke jetzt am Anfang, da weiß man noch nicht wirklich, wie man sich wehren kann, und mit der Zeit kommt dann schon so ein Widerstandsfühl auf. |
| LP | Du sprichst von Widerstand. S01? |
| S01 | Ja, das Problem ist, man kann sich ja nicht so wie wehren. Weil [dann halt] also einfach die [die kommen] schon Schusswaffen haben und man selber noch nicht. |
| LP | Du sprichst wieder diese Überlegenheit – m-materielle Überlegenheit von den Weißen an. Mhm (<i>bejahend</i>). S13, was denkst du? |
| S13 | Also ich denke nicht, dass man sich wehrt, weil man wird ja sonst gefoltert. |
| LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Dieser Frage gehen wir jetzt heute nach, weil es gibt ein Volk, hm, das von Deutschland eingenommen wurde, die so genannten Herero – der Herero-Stamm – im heutigen Namibia, hm. Und die wurden, wie ihr schön sagt, aufständisch, hm – okay. Die haben sich versucht – ich sage bewusst versucht – zu wehren. Weil ihr habt selber schon gesagt, hm, irgendwie Angst und Schrecken und zwecklos und – aber wir schauen uns das mal genauer an. (Dauer: 07:13 bis 09:52) (...) |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Anschließend an die Repetition sollen sich die Lernenden in Partnerarbeit mit dem Aufstand der Herero 1904/1905 gegen die deutsche Kolonialverwaltung auseinandersetzen. Dazu verteilt Sandra einen Darstellungstext, der zusätzlich zwei Quellen und eine Karte umfasst. Für das Erschließen sollen die Lernenden drei Teilaufgaben bearbeiten. Diese schriftlichen Teilaufgaben (vgl. Tab. 47) ergänzt Sandra mündlich wie folgt:

„(10 min 35 s) Gut. Ihr erhält ein Arbeitsblatt. Ich möchte, dass ihr zu zweit den Text euch Abschnitt für Abschnitt vorlest hm, wichtige Stichworte am Rand notiert, pro Abschnitt, und dann auf der Rückseite einmal versucht Aufgabe 1 und 2 ähm – schriftlich zu beantworten (...) bei der 3 könnt ihr mir bitte darunter schreiben, die Folgen von diesen Veränderungen, dass ich Textstellenbezug möchte. Mhm, dass ihr Bezug nimmt auf den Text. Auf was macht ihr euer- eure Idee fest? An welcher Aussage.“ (Transkript 123, C4)

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|--|---|---|
| <p>Partnerarbeit Aufgabenblatt</p> <p>1. Sicher stellt man sich zuerst einmal die Frage nach der Schuld am Tod so vieler, meist noch wehrloser und unschuldiger Herero-Frauen, -Kinder und -Männer. Überlege dir, wer welchen Anteil daran hatte.</p> <p>2. Der Krieg gegen die Herero und andere Völker veränderte die Art der Herrschaft in Deutsch-Südwestafrika in dreierlei Hinsicht. Trage die entsprechenden Nummern aus der Aufzählung im Text in die Skizze rechts davon ein.</p> <p>3. Welche Folgen hatte wohl diese Veränderung?</p> | <p>Darstellungstext</p> <p>Der Krieg gegen die Herero</p> <p>Quellentext 1</p> <p>Protestschreiben, Bürger von Windhoek, 1900</p> <p>Quellentext 2</p> <p>Befehl von Lothar von Trotha, 2. Oktober 1904</p> <p>Karte</p> <p>Deutsch-Südwestafrika, 1904</p> | <p>Darstellung</p> <p>Deutsche Verwaltung vor 1904 – Wandel; Landnahme dt. Siedler – Verdrängung einheimischer Völker; Naturplagen; billige Arbeitskräfte; Chronologie der Ereignisse ab 1904</p> <p>Quellentext 1</p> <p>Protestschreiben der deutschen Bürger Windhoeks gegen die in Aussicht gestellte Abschaffung der Prügelstrafe</p> <p>Quellentext 2</p> <p>Vertreibungsbefehl gegen die Herero des deutschen Gouverneurs Lothar v. Trotha bei der Niederschlagung des Herero-Aufstandes 1904</p> <p>Karte</p> <p>Zeigt Kolonialterritorium der deutschen Kolonie, die Territorien der einheimischen Völker und die Bodenbeschaffenheit</p> <p>(Arbeitsblatt von: Sauerländer, 2011, History Helpline. FHNW)</p> |

Tabelle 47: Aufgabenstellung und Dokumente Sandra C4

Während der Partnerarbeit bewegt sich die Lehrerin von Tandem zu Tandem und steht für allfällige klärende Rückfragen zur Verfügung. Die Lernenden bearbeiten das Arbeitsblatt zu zweit während rund 25 Minuten, bis Sandra die Partnerarbeit beendet.

Bevor die Teilaufgaben beantwortet werden, werden die pro Abschnitt notierten Stichworte in einem Klassengespräch gesammelt und inhaltlich geklärt oder präzisiert. Dadurch entsteht eine kompakte Ereignisgeschichte, die anhand der Stichworte der Lernenden gemeinsam erstellt wird. Im Rahmen dieser Klärung wird Aufgabe 2 ebenfalls beantwortet. Außerdem stellen einzelne Lernende im Gespräch Verbindungen zur Rechtfertigung von Kolonialerwerb her, die sie bereits in den Vorlektionen erarbeitet haben. Der Transkriptauszug 13 zeigt ein solches Gesprächssegment.

Transkript 13 Coachinglektion 4 Sandra Vorlektionsbezug Erschließungsgespräch

| LP/S | Transkript |
|------|---|
| S01 | (...) 1900 protestierten dann die Bürger von Windhoek gegen die von der deutschen Regierung in Aussicht gestellte Abschaffung der Prügelstrafe. |
| LP | Was bedeutet das? |
| S01 | Ähm, dass die Bürger Windhoeks immer noch ähm – die Schwarzen immer noch zur Strafe zusammenschlagen durften. |
| LP | Ja. |
| S01 | Sie wollten eben, dass das eben nicht abgeschafft wird. |
| LP | Mhm. Herero-Stamm, Windhoeck oder -hock. Hier, hm. Man protestierte dagegen, dass die Regierung diese Prügelstrafe abschaffen wollte, hm. Okay. S03. |
| S03 | Sie (<i>Anm. MZ: die dt. Siedler</i>) beziehen sich darauf auch auf, ähm, [einen Punkt den] wir das letzte Mal gesehen haben. Sie sagen, „denn er steht geistig und moralisch doch so tief unter ihnen“, das bedeutete auch, dass sich auch die Leute, nicht nur die Herrscher, auch selbst die Siedler, die dort hingingen und die Schwarzen zum Teil wirklich brutal angingen, verdrängten, benutzen auch Darwin als Rechtfertigung. (Dauer: 06:49 bis 07:47) (...) |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Diese erste Klassengesprächsphase zum Erschließen der bedeutsamen Informationen nimmt in etwa 13 Minuten in Anspruch. Daran schließt die Klärung der ersten Teilaufgaben (vgl. Tab. 47, S. 407) und damit verbunden eine Urteilsbildung an. Dadurch verändert sich die epistemische Funktion des Gesprächs zu

einem Sinnbildungsgespräch. Die Sinnbildungssequenz dauert bis zum Ende der Lektion. Diese Sequenz wird nun beschrieben.

11.3.3.2.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Das Sinnbildungsgespräch besteht aus sieben Sequenzen. Die ersten drei Sequenzen werden anhand von Verlaufsdiagrammen skizziert (vgl. nachfolgende Abb. 48). Zunächst wird entsprechend dem Arbeitsblatt diskutiert, welche Anteile die folgenden Beteiligten hatten: die deutsche Regierung, der deutsche Gouverneur, die deutschen Siedler, die Herero selbst und andere Völker. In Ergänzung dazu werden noch weitere Faktoren besprochen, die möglicherweise ebenfalls einen Einfluss auf die Lage der Herero ausgeübt hatten. In einer kurzen ersten Sequenz (a. a. O., Turns 1 bis 5) wird die Schuld der deutschen Regierung besprochen. Diese, so die Schüler S15 und S01, hätte insbesondere durch die Veränderung der Kolonialverwaltung und das Entsenden eines neuen Gouverneurs sowie von Truppen eine härtere Linie gegenüber den Einheimischen durchgesetzt. Dadurch sei die direkte Kontrolle erhöht worden.

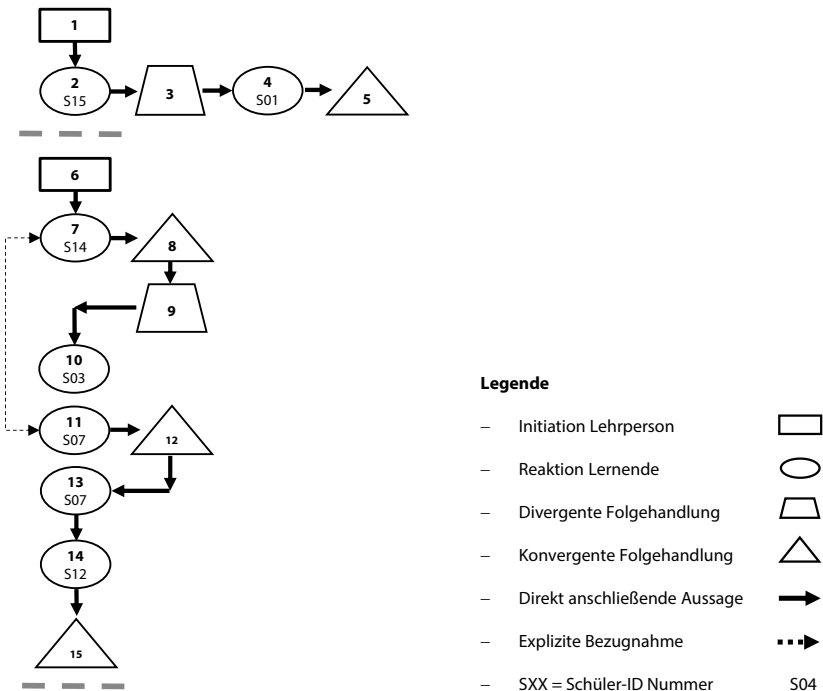


Abbildung 48: Verlaufsdiagramm erste zwei Sequenzen Sandra C4 KG2

Anschließend kommt die Rolle des deutschen Gouverneurs zur Sprache (Abb. 48, Turns 6 bis 15). Er wird als federführend bezeichnet, da er den Schießbefehl gegeben hatte (Turn 7). Der Schüler S03 ist damit nicht einverstanden (Turn 10). Er wendet ein, dass die Siedler auch schuldig seien an der Gewalt gegenüber der einheimischen Bevölkerung. Darauf reagiert niemand direkt. Der Schüler S07 ergänzt, dass der Schießbefehl ja direkt vom Gouverneur kam und der hätte vorhersehen können, dass die Herero dann in die Wüste flüchten mussten. Das hat er in Kauf genommen, so der Schüler (Turn 13). Auch der Schüler S12 unterstützt dieses Argument, da die Siedler nur Befehle befolgt hätten (Turn 14). Das führt weiter zur Diskussion der Schuldfrage der deutschen Siedler, welche im Verlaufsdiagramm in Abbildung 49 (Turns 16 bis 26) dargestellt ist.

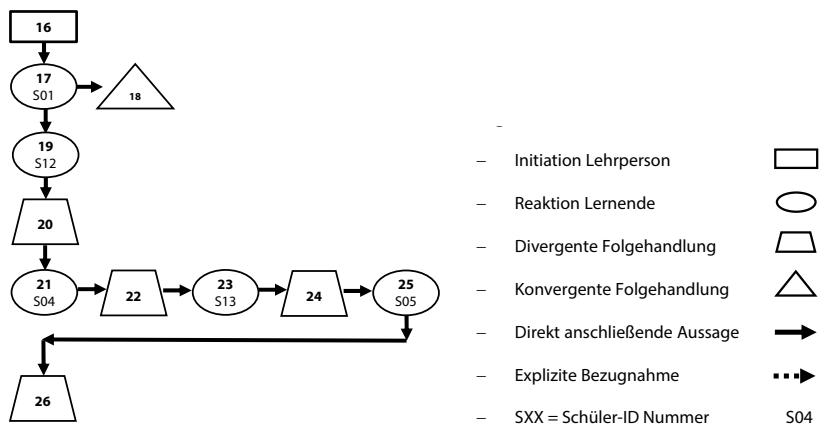


Abbildung 49: Verlaufsdiagramm der dritten Sequenz Sandra C4 KG2

In der dritten Sequenz gehen die Lernenden der Frage nach, welche Schuld die deutschen Siedler trifft (Abb. 49, Initiation Turn 16). Der Schüler S01 nimmt Bezug auf den Darstellungstext und sagt, dass durch die Ansiedlung die Herero von den fruchtbaren Böden verdrängt worden seien (Turn 17). Dies wird von Sandra als Argument bestätigt. Gemäß Schüler S12 hätten sich die Siedler über die Befehle der deutschen Regierung hinwegsetzen können, hätten dies aber bei der Landnahme auch nicht gemacht (Turn 19). Sandra fragt darauf, welche Gründe die Siedler womöglich gehabt haben, dies nicht zu tun (Turn 20). Nachdem drei Lernende dazu keine konkrete Antwort geben können (Turns 21, 23 und 25), äußert Sandra den nachfolgenden divergenten Impuls (Turn 26), der am Anfang des Transkripts 14 (Turn 26) steht.

Transkript 14 Coachinglektion 4 Sandra Mitte dritte Sequenz bis Ende der vierten Sequenz

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|------------------------------|------|---|---|
| 26 | dF Erklärung Rederecht | LP | Versucht mal, euch in die Lage zu versetzen. (3) Ihr kommt aus einer fremden Nation in ein neues Land und man sagt euch, hier ist euer Zuhause und ihr seht, da ist aber schon jemand. Warum geht ihr trotzdem dort hin? (7) S17. | Deutungsmuster: Perspektivität Ursachen |
| 27 | R | S17 | Aber ich glaub, sie hatten Angst, dass ihnen selbst etwas dann passieren würde, wenn sie sich widersetzen würden. | Begründung |
| 28 | dF Anknüpfung | LP | Wäre das möglich, S04? | |
| 29 | R | S04 | Also sie – es hat sie ja eigentlich niemand gezwungen dort hinzugehen. | |
| 30 | dF Revoice | LP | Es hat sie niemand gezwungen dort hinzugehen. Sie sind freiwillig von Deutschland nach Afrika gekommen. Denkst du? Versteh ich dich richtig? Da – ja. Das möchte ich wissen. Ja. (S04 nickt). S07. | |
| 31 | R Erweiterung Turn 29 | S07 | Sie haben einfach halt ihren eigenen Vorteil gesehen. Dass damals ähm – war – war es auch in ihren Köpfen, dass die Dunklen minderwertig waren und haben dann einfach gesehen, ähm –, ja dort ist fruchtbares Land, dort können wir hingehen, ist ja egal, was mit denen passiert. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Ursache |
| 32 | dF Revoice | LP | Also stimmst du eigentlich S04 zu, die sind freiwillig dorthin und ihre Einstellung in den Köpfen war eigentlich das Problem? | Deutungsmuster: Ursache |
| 33 | R | S07 | Ja, einfach sie wollten selber halt Gewinn von der Situation machen. Das war das Problem. | Begründung |
| | Rederecht | LP | S12. | |
| 34 | R | S12 | Ich nehm' jetzt an, sie [würden in Deutschland schon so] (unv.) hat sich zu lange, so in die Köpfe gesetzt. Die sind nichts wert, wir sind besser als sie und so. Und daher dachten sie dann, ja, das können wir so machen und ich nehme jetzt an, sie hatten auch einen gewissen Respekt vor dem Gouverneur. | Begründung Deutungsmuster: Ursache |
| 35 | kF | LP | Das wäre das, was S17 angesprochen hat. Sie haben Angst, sich selber zu widersetzen. S03. | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|--|
| 36 | R Erweiterung Turns 29, 31 und 33 | S03 | Also ich würde auch sagen, das größte [Problem] war einfach, dass die deutschen Siedler überhaupt kamen, hatte sicher auch mit ihrer Gier zu tun und in Deutschland, Deutschland war ein verhältnismäßig verglichen zum Beispiel mit Russland ein kleines Land mit einer großen Bevölkerung und auch viele Leute waren arm oder kamen nur so gerade durch. Als Arbeiter und so, während der Industrialisierung geschah das auch und deshalb suchten dann viele Leute ihr Glück. Und schon damals bei der amerikanischen Expansion wurde denen ja auch gesagt, seht, da drüben ist Gold, dort könnt ihr hingehen. Deshalb dachten sie jetzt, ja dort gehen wir hin, dort haben wir bessere Chancen zu überleben. | Bezug Vorlektion Begründung Kontextualisierung Deutungsmuster: Ursache |
| 37 | dF Revoice | LP | Also stimmst du S04 zu? Freiwillig? Ja? (S03 nickt) | |
| 38 | kF | LP | Ja. Ich stimme dir auch zu, hm. Okay, aber das hat schon, wie ihr richtig herausgearbeitet habt, mit der Einstellung gegenüber diesen, mit diesem Überlegenheitsgefühl zu tun, hm, das wir jetzt schon x Mal angesprochen haben, hm. Sei es begründet auf Darwins Evolutionstheorie oder ähm – aus sonstigen Einstellungen. Gut. Also S08, du kriegst mein Haus zu dieser Zeit. (<i>Lachen</i>) | |
| | Rest | S08 | Danke! | |
| 39 | I Eröffnung | LP | (<i>Lachen</i>) Gut, die Herero, wie weit tragen sie Schuld an diesem Völkermord? S17. Was habt ihr notiert? | Urteilsbildung |
| 40 | R | S17 | Sie wurden aufständisch und versuchten einen Angriff. Das war ja der Grund, weshalb dann die ähm – Deutschen, dass sie gegen reagierten und so sie dann einfach total unzufrieden wurden und es dann ein Völkermord ausgelöst wurde. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Ursache |
| 41 | kF | LP | Sehr schön, mhm (<i>bejahend</i>), genau. Sie waren in deiner Sicht vor allem die Opfer, wenn ich dich richtig verstehe. S12. | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Die kurze Diskussion über die Gründe für die Auswanderung deutscher Siedler zeigt, wie unterschiedlich die Überlegungen sind. Während Schülerin S17 noch auf die Frage nach dem fehlenden Widerstand gegen die Befehle der Kolonialverwaltung eingeht (obiges Transkript 14, Turn 27), antworten die anderen Lernenden mit unterschiedlichen Folgerungen zu Ursachen für die Auswanderung in die Kolonie (a. a. O., Turns 29 bis 37). Die Aussage von Schüler S03 weist darauf hin, dass die Auswanderung deutscher Siedler keineswegs freiwillig geschah (a. a. O., Turn 36). Er bezeichnet zwar auch das Streben nach materiellem Wohl-

stand als Hauptgrund für die Auswanderung, dies jedoch kontextualisiert er in die Zeit der Industrialisierung. Dadurch deutet er an, dass es nicht unbedingt freiwillig geschah, dass Leute ihr Glück in der Auswanderung suchten. Dies ergänzt er mit den Verlockungen, mit denen Siedler nach Amerika geködert wurden. Sandras Reformulierung und Zusammenfassung am Ende verkürzt die durchaus kontroversen Äußerungen der Lernenden zur evolutionstheoretisch begründeten Einstellung der europäischen Siedler gegenüber den Einheimischen als Hauptursache für deren Verhalten. Dann wechselt der Gesprächsfokus zu den Herero (a.a.O., Eröffnung Turn 39).

Grundsätzlich werden die Herero als Opfer gesehen, jedoch nicht ausnahmslos. Dieser Punkt scheint sehr umstritten. Außerdem können einzelne Lernende aus heutiger Sicht nicht nachvollziehen, warum die Herero diesen aussichtslosen Kampf überhaupt eingegangen sind (a.a.O., Turns 42, 47 und 49). Am Ende der Sequenz kommt wiederum die Frage zur Sprache, inwiefern die Herero in den Augen der deutschen Kolonialverwaltung überhaupt Rechte hatten. Sandra veranschaulicht das Verständnis der Kolonialisten, indem sie dem Schüler S03 den Sitzplatz wegnimmt und ihn in die Ecke stellt (a. a. O., Turn 51). Damit endet diese Sequenz zur Schuldfrage der Herero.

Daran knüpfen zwei weitere Gesprächssequenzen an (Abb. 50, ab Turn 52), bei denen jeweils eine Antwort eines Schülers oder einer Schülerin zu anderen Völkern und weiteren Faktoren von Sandra positiv evaluiert werden. Es handelt sich um zwei I-R-E-Sequenzen, die in Verlaufsdiagrammen dargestellt sind (vgl. Abb. 50). Diese bestehen jeweils aus einer Frage der Lehrerin, einer einzigen Antwort und einer daran anschließenden konvergenten Folgehandlung Sandras (a. a. O., Turns 54 und 57).

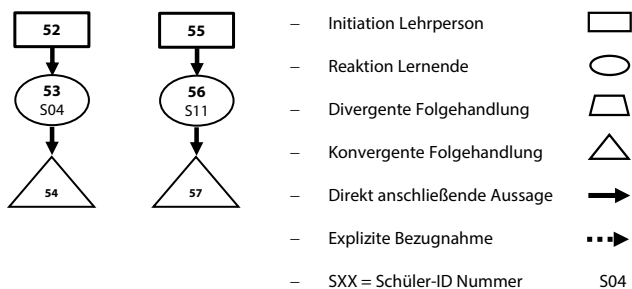


Abbildung 50: Verlaufsdiagramme I-R-E-Sequenzen Sandra C4

In der letzten Sequenz des Klassengesprächs fragt Sandra die Klasse, was genau sie mit der Aktion mit Schüler S03 (vg. vorheriges Transkript 14, Turn 51)

bezweckt habe. Eine erste Antwort einer Schülerin bewertet Sandra negativ (I-R-E-Sequenz, Abb. 50). Darauf reformuliert sie ihre Aussage und Schüler S03 antwortet selbst, dass er als hierarchisch schwächer Gestellter verdrängt worden sei. Anhand dieses Beispiels möchte Sandra verdeutlichen, dass insbesondere die Haltung der „Weißen“ als Hauptgrund für den Völkermord betrachtet werden sollte.

„(57 min 37 s) Durch diese Einstellung. Und meine Einstellung ist, ich bin hierarchisch höhergestellt als du und deshalb darf ich dich vertreiben. (3) Seht ihr, was ich meine? S13. Ja? Gut, wir unterbrechen hier für einen kurzen Moment.“ (Transkript 123, C4 KG)

Damit enden die Lektion und das Sinnbildungsgespräch. Im Anschluss werden die Lektion und das Sinnbildungsgespräch anhand von Qualitätsmerkmalen diskutiert.

11.3.3.2.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Wie bereits bei der vorhergehenden Lektionsanalyse des Falls Toni ausführlicher beschrieben, werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitätsvollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Insgesamt weist die Lektion einen vollständigen Zyklus historischen Verstehens auf. Ausgehend von der für alle Lernenden offen kommunizierten Leitfrage nach der Repetition der Kernelemente der Vorlektion gelingt es Sandra, eine inhaltlich kohärente Lektion zu gestalten. Die übergeordnete Leitfrage nach dem Leben der Einheimischen in den kolonialisierten Gebieten wird am Beispiel der deutschen Kolonie Deutsch-Südwestafrika erarbeitet. Dabei knüpft die Lektion stark an Vorarbeiten zu den Ursachen des Imperialismus an (vgl. Transkript 12, S. 406). Im Mittelpunkt steht das Volk der Herero, die 1904/05 in einem blutigen Aufstand gegen die Kolonialisten beinahe komplett ausgelöscht worden sind. Deshalb wird in der Lektion auch der Frage nachgegangen, welche Ursachen hinter dem Völkermord stecken und wer die Schuld an der Gewalteskalation trägt. Daran orientieren sich die Aufgabenstellungen und die Dokumente der Lektion (vgl. Tab. 47, S. 407).

Durch die Aufgabenstellungen und Auswahl an Dokumenten erarbeiten die Lernenden die Ereignisse bis zur Niederlage der Herero, welche sie anhand

von Stichworten neben die Darstellungs- und Quellentexte schreiben. Zusätzlich wird für jede in Deutsch-Südwestafrika lebende Bevölkerungsgruppe beurteilt, inwiefern sie mitschuldig ist am Völkermord. Von den Lernenden wird neben der Beschreibung der Ereignisse auch verlangt, dass sie sich anhand mehrerer Dokumente ein Urteil bilden. Dadurch müssen sie die verschiedenen Dokumente aufeinander beziehen, sie vergleichen sowie die Autorenschaft der Quellentexte berücksichtigen. Dies verlangt den Einsatz von Strategien, die über das Reproduzieren von oberflächlichen Textmerkmalen hinausgehen. Durch die Auswahl der Dokumente wird eine etwas einseitige Darstellung der deutschen Kolonialisten (Siedler und Kolonialverwaltung) stellvertretend für alle Übel der Imperialisten bemüht. Kritische Stimmen aus dem Deutschen Reich oder vor Ort zum Umgang der eigenen Siedler oder Kolonialverwaltungen mit den Einheimischen kommen nicht zu Wort. Jedoch gilt es festzuhalten, dass die Ereignisse und deren Verurteilung als Völkermord keine zwei Meinungen zulassen. Mit Bezug auf das übergeordnete Lektionsthema zum Leben der Einheimischen würden diese kritischen „weißen“ Stimmen jedoch trotzdem dazugehören. Damit setzt sich die Klasse in der Lektion des fünften Coachingzyklus auseinander.

Die Oberflächenstruktur der Lektion ist so inszeniert, dass die Lernenden in Partnerarbeit die Dokumente erschließen. Dadurch besteht bereits hier die Möglichkeit, im mündlichen Austausch die Ursachen des Hereroaufstandes zu klären und die Schuldfrage der unterschiedlichen Parteien zu diskutieren. Die restlichen Phasen der Lektion finden im klassenöffentlichen Unterricht statt, was 33 von insgesamt 58 Minuten entspricht (vgl. Tab. 46, S. 405). Außerdem strukturiert Sandra das Erschließungsgespräch während der Partnerarbeit vor, indem sie die Stichworte der Lernenden auf einem eigenen Notizzettel festhält. Im Klassengespräch fordert sie jeweils je nach Textabschnitt unterschiedliche Lernende zu einer Wortmeldung auf. Mit diesem Vorgehen kommen auch Lernende zu Wort, die sich sonst kaum äußern. Durch die vorhergehende Partnerarbeit verfügen die aufgerufenen Lernenden bereits über eine gewisse Absicherung, dass ihre Beschreibung der Ursachen zumindest schon gemeinsam geklärt ist. Dadurch müssen sie sich weniger als Einzelperson exponieren.

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Das Sinnbildungsgespräch von Sandra wird wie bei den vorgängigen Lektionsanalysen anhand von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht besprochen. Wie zuvor werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation

gemeinsam diskutiert. Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Aussagen.

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Durch das Gesprächsverhalten Sandras finden eher weniger direkte Anknüpfungen der Lernenden untereinander statt. Sandra leitet das Gespräch durch sehr häufiges Revoicing so, dass die Lernenden jeweils auf ihre Zusammenfassung reagieren (vgl. Kategoriensystem Anhang C, S. 544). Dadurch ergibt sich nicht unbedingt eine ko-konstruktive Argumentation der Lernenden, wie die Gesprächssequenz von Turn 26 bis 38 aus Transkript 14 zeigt (vgl. S. 411, Spalte Dialogizität). Dies bedeutet aber nicht, dass die Lernenden ihre Aussagen nicht begründen würden oder ihre Aussagen von Sandra evaluiert würden. Deutlich ko-konstruktiver fällt die Sequenz ab Turn 39 bis 51 (a.a.O.) aus. Hier ist das Gespräch weniger stark von Sandras inhaltlichen Impulsen geleitet und der Sachverhalt deutlich kontroverser.

Die sehr kontroverse Frage, inwiefern die Herero Schuld an dem an ihnen verübten Völkermord haben, wirkt sich auf ein argumentativeres Lernendenverhalten aus. Deutlich wird, dass ausnahmslos alle Aussagen begründet werden (vgl. a.a.O., Spalte „Historisches Verstehen“). Außerdem nehmen die Lernenden inhaltlich aufeinander Bezug, ohne dass Sandra dazu eine divergente inhaltliche Folgehandlung wie Revoicing einsetzt. Sie setzt jedoch auch sehr wenige die Lernenden verknüpfende Folgehandlungen ein. Als Folge der ausbleibenden aktiven Verknüpfung der Lernenden untereinander fällt das Gespräch sehr fragmentarisch aus. Die Lernenden antworten zwar auf die verschiedenen Eröffnungsfragen, tun dies aber jeweils eher im Austausch mit der Lehrerin. Sandra lässt Aussagen präzisieren und gibt Raum für Lernendenäußerungen. Sandras Verhalten zeigt, dass sie die Lernenden als Sinnbildende akzeptiert. Es gelingt ihr zwar in diesem Klassengespräch trotz kontroverser Aussagen nicht unbedingt, die Lernenden aufeinander auszurichten, jedoch werden inhaltlich kumulative und begründete Äußerungen zu den sequenzeröffnenden Fragen Sandras formuliert. Diese strukturieren das Sinnbildungsgespräch in mehrere Sequenzen, die unterschiedliche Argumente in Bezug auf die Eröffnungsfrage hervorbringen, ohne in ein kurzschrittiges Frage-Kurzantwort-Muster zu verfallen. Das verdeutlicht der Anteil der divergenten Folgehandlungen Sandras.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Inhaltlich werden im Sinnbildungsgespräch verschiedene Schuldfragen der Beteiligten diskutiert und auch mit Gründen für deren Verhalten versehen (vgl. Transkript 14, S. 411,

Spalte „Historisches Verstehen“). Dabei leitet Sandra das Sinnbildungsgespräch sehr stark anhand der ersten Aufgabenstellung (vgl. Tab. 47, S. 407). Nacheinander werden die Beteiligten einzeln nach ihrer Mitschuld am Völkermord beurteilt. Mit Bezug auf die Dokumente wird niemand ausgelassen, auch die Herero selbst nicht. Während die Mitschuld der Regierung des Deutschen Reiches und des Gouverneurs bedingt durch die relativ einseitigen Dokumente schnell geklärt ist, fällt die Beurteilung des Verhaltens der deutschen Siedler weniger eindeutig aus. Dies auch deshalb, weil den Lernenden Informationen zu den Gründen für die Auswanderung in die Kolonie fehlen oder sie den zeitlichen Kontext Europas am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert (Stichwort: Industrialisierung) nicht auf diese Lektion übertragen können (vgl. Abb. 49, S. 410, Turns 21, 23 und 25). Dass sie sich mit dem Thema bereits auseinandergesetzt haben, zeigt die Aussage von Schüler S03 (Transkript 14, S. 411, Turn 36). Trotz der wenigen Informationen (vgl. a. a. O., Turns 26 bis 38, Dokumentbezug, Spalte „Historisches Verstehen“) wird ein narratives Fragment konstruiert, das sich auf eine freiwillige Auswanderung beschränkt. Der Hauptgrund für die Auswanderung, so der Konsens, ist die Aussicht auf Profit. Eine zusätzliche Landnahme rechtfertigen die Siedler mit der Überlegenheit der Rasse, womit sie auch ihr gewalttätiges Verhalten im Umgang mit den Einheimischen rechtfertigen. Dies wurde bereits im Erschließungsgespräch besprochen, was aber hier nicht mit eingebracht wird. Außerdem haben die Siedler einfach die Befehle des Gouverneurs befolgt. Die Lehrerin reduziert am Ende das Verhalten der Siedler auf ihr Überlegenheitsgefühl (a. a. O., Turn 38), während die Ursachen unter Berücksichtigung des Kontextes der Siedler vielfältiger ausfallen.

Kontroverser wird die Diskussion bei der Mitschuld der Herero am Völkermord (a.a.O., ab Turn 39). Wie in der Sequenz zuvor wird hier entlang des Deutungsmusters „Ursachen“ dem Selbstverschulden der Herero nachgegangen (vgl. a. a. O., Spalte „Historisches Verstehen“). Hier zeigt sich eine etwas verkürzte Sicht einiger Lernender auf die Ereignisse. Die Ursachen werden verharmlost („Herero wurden nur unterdrückt“, a. a. O., Turn 42) oder die Herero werden als Aggressoren dargestellt (a. a. O., Turns 40 und 44). Ebenso wird aus einer gegenwärtigen Sicht ein Urteil über die Herero selbst gefällt (a. a. O., Turns 47 und 49). Demgegenüber stehen die Aussagen aus den Turns 46 und 50, die direkt aufeinander Bezug nehmen (a.a.O.). Der Schüler S15 äußert in Turn 46, dass die „Rechte“ der Einheimischen durch ihre Behandlung von den Kolonialisten grundsätzlich verletzt wurden. Darauf scheint der Schüler S03 zunächst eine Gegenposition zu beziehen, was sich schließlich eher als eine Erweiterung des Arguments von Schüler S15 herausstellt. Es kann in diesem Zu-

sammenhang nicht von „Rechten“ gesprochen werden, da die Einheimischen als minderwertige Rasse aus Sicht der Weißen keine solchen Rechte hatten (Transkript 14, S. 411, Turn 50).

Die von den Lernenden ins Gespräch eingebrachten Angaben beziehen sie nur teilweise aus den Dokumenten der Lektion. Das hängt auch damit zusammen, dass sie für ihre Beurteilung der Schuldfrage auch auf Begründungen aus der eigenen Gegenwart zurückgreifen oder für bestimmte Sachverhalte, z.B. die Ursachen für die Auswanderung deutscher Siedler, über keine entsprechenden Dokumente verfügen. Die Angaben, die die Lernenden aus den Dokumenten der Lektion bekommen, setzen sie auch im Gespräch ein. Die narrativen Fragmente zur Schuld der einzelnen Beteiligten werden mit Bezug zu den Dokumenten konstruiert, begründet und unter Einbezug des Deutungsmusters „Ursachen“ gedeutet. Wobei sich in der Sequenz zur Schuldfrage der Herero zeigt, dass einige Lernende nur in einer kaum fachspezifischen epistemologischen Ausprägung über das Deutungsmuster „Ursache“ verfügen können. Am Ende der jeweiligen Sequenzen steht häufig eine Reformulierung Sandras, die teilweise die diskutierten Inhalte etwas verkürzt (z.B. a.a.O., Turn 38).

Insgesamt bietet die Lektion einen vollständigen Zyklus historischen Verstehens zu der Frage, was die Gründe für den Aufstand der Herero waren und wer Schuld am verübten Völkermord an den Herero trägt. Diese Orientierung am Deutungsmuster „Ursachen“ verleiht der Lektion eine klare Struktur und eine inhaltliche Kohärenz, die durch entsprechende Aufgaben und Dokumente gewährleistet bleibt. Diese Kohärenz kommt auch im Sinnbildungsgespräch zum Ausdruck, durch die Formulierung von kausalen Beziehungen in den Aussagen der Lernenden. Dies führt zu einem hohen Anteil an begründeten Aussagen. Dabei setzen die Lernenden aber nicht nur Informationen aus den Dokumenten ein, sondern auch gegenwärtige Ansichten. Deutlich wird in diesem Klassengespräch der fragmentarische Charakter der konstruierten Narrative. Die Diskussion über die Schuld der deutschen Siedler sowie der Herero selbst zeigt ein Panorama an teilweise kontroversen Aussagen und unterschiedlicher Grade historischen Verstehens. Durch die schrittweise Abarbeitung der einzelnen Positionen werden für alle Beteiligten kumulative und in Einzelfragmenten hochwertige Argumente vorgebracht und durch die Gesprächsleitung Sandras inhaltlich geklärt. Am Ende jeder Sequenz bleibt die Frage, wie die einzelnen Lernenden mit diesen ganz unterschiedlichen Äußerungen historischen Sinn bilden.

Im Folgenden wird die videografierte Lektion aus dem sechsten Zyklus detailliert beschrieben. Diese Lektion fand etwas mehr als sechs Monate nach dem Coachingzyklus 4 statt.

11.3.3.3 War der Erste Weltkrieg ein „Totaler Krieg“? (Coachingzyklus 6)

Diese Lektion stammt aus einer Unterrichtsreihe zum Thema Erster Weltkrieg. In den vorhergehenden Lektionen beschäftigten sich die 18 Lernenden mit den Ursachen für den Kriegsausbruch. Dabei setzten sie sich ausführlicher mit dem deutsch-französischen Verhältnis und der Ausweitung des lokalen Konflikts im Balkan zu einem europäischen Großkonflikt auseinander (Bündnissysteme und Interessenkonflikte). Des Weiteren haben sie zu diesem Zeitpunkt bereits Kenntnisse zum Kriegsverlauf (Schlieffenplan, Stellungskrieg und Materialschlacht) und haben bereits gesehen, mit welchen neuen militärischen Mitteln der Krieg geführt wurde. Dies wurde als Ausbreitung des Krieges unter Wasser und in der Luft am Beispiel U-Boot-Krieg und Zppelin behandelt.

11.3.3.3.1 Lektionsbeschreibung

Insgesamt besteht die Lektion aus zwei Phasen mit wechselnder Sozialform, da der Einstieg nur aus der Eröffnung der Lektionsleitfrage besteht (vgl. Tab. 48). Anschließend erarbeiten die Lernenden Merkmale des „Totalen Krieges“ anhand eines Darstellungstextes. Daraus leiten sie Vermutungen zu Folgen eines „Totalen Krieges“ für die Zivilgesellschaft ab (Erschließen). Anhand zeitgenössischer Quellen untersuchen sie, inwiefern diese Merkmale eines „Totalen Krieges“ aufweisen (Sinnbildung).

| | | | | |
|--------------------------|--|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Leitfrage | Warum bezeichnet man den Ersten Weltkrieg als „Totalen Krieg“? | | | |
| Epistem. Funktion | Leitfrage eröffnet | Erschließen | | Sinnbildung |
| Dauer | 01 min 45 s | 26 min 03 s | 06 min 37 s | 16 min 28 s |
| Sozialform | Klassenunterricht | Partnerarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Klassenunterricht Klassengespräch |
| Dokumente | | 1 Darstellung 2 Quellen | | |
| Anwesende SuS | 18 | | | |

Tabelle 48: Übersicht Sandra C6 nach epistemischer Funktion

Sandra eröffnet die Lektion direkt mit folgender Leitfrage:

„(00 min 00 s) Unsere Frage, die wir uns heute stellen ist, warum bezeichnet man den Ersten Weltkrieg als „Totalen Krieg“, hm. Und dazu föh- fehlt uns noch ein Teil – in unserem Häuschen ist das der „orange“, hm. Was hat sich verändert, was ist gleich- geblieben? Und zwar in Bezug auf die Bevölkerung, hm. Wir werden ähm – dieses

Puzzlestück heute noch ergänzen, damit ihr dann klar formulieren könnt, warum der Erste Weltkrieg ein „Totaler Krieg“ ist.“ (Transkript 123, C6)

Mit „unserem Häuschen“ ist die Kopiervorlage des Werkzeugkastens „Historisches Denken“ gemeint, den Sandra im Anschluss an die dritte Coachinglektion erhalten hat (vgl. Anhang B, S. 537). Im Zentrum steht die Frage, warum der Erste Weltkrieg als „Totaler Krieg“ bezeichnet wird und inwiefern er sich von anderen vorhergehenden Kriegen unterscheidet unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung eines betroffenen Landes.

Daran knüpft Sandra direkt mit der Auftragserteilung für die Partnerarbeit an (vgl. Tab. 49). Aus der Auftragserteilung wird deutlich, dass es sich beim exemplarisch behandelten Land um das Deutsche Reich handelt. Die Lernenden bearbeiten mit ihrer Pultnachbarin oder ihrem Pultnachbarn gemeinsam die drei Aufgaben.

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|---|---|--|
| <p><i>Partnerarbeit</i></p> <p><i>Arbeitsblatt</i></p> <p>Lies die Quelle M4 durch und erarbeite die Kriterien des „Totalen Krieges“. Versuche mögliche Konsequenzen für die kriegführende Gesellschaft zu notieren.</p> <p>Lies die Quelle M5 und beurteile, ob das „HindenburgProgramm“ eine Maßnahme im Sinne des „Totalen Krieges“ (M4) ist.</p> <p>Begründe, warum es sich beim Ersten Weltkrieg um einen „Totalen Krieg“ gehandelt hat. Nutze dein ganzes Wissen und belege mit Argumenten.</p> | <p><i>Darstellungstext M4</i></p> <p>Das Konzept des „Totalen Krieges“</p> <p>Stig Förster, Historiker, 2003.</p> <p><i>Quellentext M5</i></p> <p>Auszug aus dem Hindenburg-Programm, Paul v. Hindenburg und Erich Ludendorff, August 1916</p> <p><i>Quelle Politisches Plakat</i></p> <p>Hindenburg-Spende, 1917</p> | <p><i>Darstellung</i></p> <p>Der Militärhistoriker Stig Förster beschreibt vier Merkmale des „Totalen Krieges“: 1) Totale Mobilisierung 2) Totale Kriegsziele 3) Totale Kriegsmethoden 4) Totale Kontrolle. Jeder Punkt wird kurz ausgeführt.</p> <p><i>Quellentext M5</i></p> <p>Sieben Punkte aus dem Forderungskatalog der beiden Generäle Paul v. Hindenburg, Erich Ludendorff und Teilen der Obersten Heeresleitung an die Politiker des Deutschen Reiches vom 31. August 1916</p> <p><i>Politisches Plakat</i></p> <p>Zum „Totalen Krieg“ gehörte die umfassende Aktivierung der Heimatfront. Am Beispiel dieses Spendenaufrufs aus Pommern werden diese Bemühungen anhand eines Werbeplakats veranschaulicht.</p> |

Tabelle 49: Aufgabenstellungen und Dokumente Sandra C6

Während die Lernenden die Aufgaben bearbeiten, zirkuliert Sandra mit einem Notizzettel zwischen den Pulten. Wie schon in der Lektion von Coachingzyklus 2 (vgl. Kapitel 11.3.3.1) verschafft sie sich so einen Überblick über die Antworten der Lernenden (*monitoring*). Nach etwas mehr als 25 Minuten beendet

die Lehrerin die Partnerarbeitsphase und leitet zu einem Erschließungsgespräch zu den Kriterien eines „Totalen Krieges“ aus Aufgabe 1 über.

Aufgrund des Monitorings fordert Sandra ganz gezielt einzelne Lernende auf, ihre Überlegungen zu den entsprechenden vier Aspekten des „Totalen Krieges“ mitzuteilen (*sequencing*). Dazwischen werden ausgehend von der jeweiligen ersten Antwort zu einem Aspekt begriffliche Unklarheiten gemeinsam geklärt oder Ergänzungen vorgenommen. Im Fokus des Gesprächs steht vor allem die inhaltliche Klärung des Darstellungstextes. Der zweite Teil der ersten Aufgabe wird nicht besprochen. Dieses Klassengespräch dauert rund sieben Minuten.

Anschließend wird die zweite Aufgabe besprochen, die von den Lernenden eine Urteilsbildung durch die Verknüpfung von Darstellungstext und Quelle M5 verlangt. Dadurch verändert sich die epistemische Funktion des Gesprächs zu einem Sinnbildungsgespräch. Während des Klassengesprächs sollen die Lernenden Notizen machen für ihr eigenes Argumentarium, das sie in der darauffolgenden Lektion in einen Fließtext umschreiben sollen. Während des Gesprächs macht auch Sandra Notizen an der Wandtafel. Das Gespräch dauert bis zum Ende der Lektion und dauert insgesamt etwas mehr als 16 Minuten. Auf das Sinnbildungsgespräch wird jetzt ausführlicher eingegangen.

11.3.3.3.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Das Sinnbildungsgespräch umfasst insgesamt sechs Sequenzen. In der ersten Sequenz äußern sich drei Schüler zunächst zu einzelnen Merkmalen aus dem Konzept des „Totalen Krieges“ gemäß dem Darstellungstext, die sie auch am Hindenburg-Programm festmachen können (vgl. Abb. 51, Turns 2, 4, 7 und 9). Das Verlaufsdiagramm (a. a. O.) dieser ersten Sequenz zeigt, dass die Aussagen als Einzeläußerungen für sich stehen und von Sandra jeweils kommentiert werden.

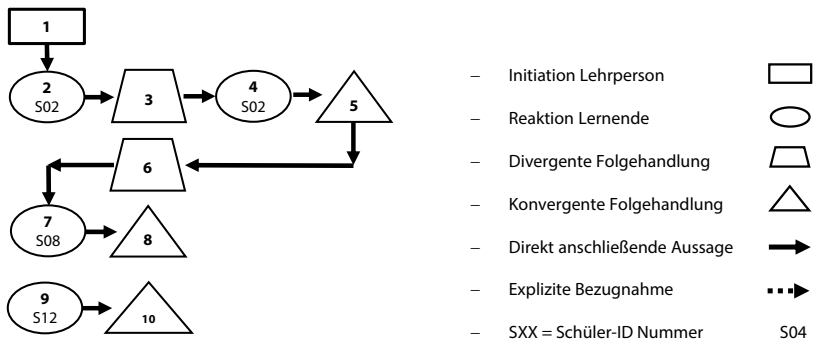


Abbildung 51: Verlaufsdiagramm Sandra C6 erste Sequenz

S07 fasst die einzelnen Aussagen, wie zu Beginn des folgenden Transkripts 15 nachzulesen ist, zusammen (Turn 11).

Transkript 15 Sandra C6 erste Sequenz Sinnbildungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|---|
| 11 | R Synthese zu vorgehenden Turns 2, 4, 7 und 9 | S07 | Also wenn man jeden dieser sieben Punkte einzeln anschaut, dann ähm – kann man jeden einem- seinem (unv.) Punkte [zuordnen]. Zum Beispiel von 1 bis 4 geht es eigentlich um die Mobilmachung und auch so um die, ähm – Mobilmachung eben der Infrastruktur und der Kriegsmaterialien. Und ähm – und dann geht es, äh – den letzten geht es etwas darum, dass der Staat eben die Kontrolle hat und, ähm – das alles selber koordiniert und auch Hochschulen schließt und so, weil das völlig auf den Krieg konzentriert sein soll. | Evidenzbezug Begründung Strategie |
| 12 | dF Klärung | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Haben diesen Sprung alle mitbekommen, was S07 gemacht hat? Hm. Er hat versucht – sag mal, was du gemacht? Ja, noch mal – wiederhol. | Strategie |
| 13 | R Präzisierung Turn 11 | S07 | Ja also bei Punkt 1 bis 4 – also ich hab's M4 – gibt's ja 4 Punkte – zum Beispiel die totale Mobilmachung und Totalen-Kriegsziele und so und bei M5 gibt's 7 Punkte und von Punkt 1 bis 4 von den – von M5 ähm – könn kann man bei totale Mobilmachung zuordnen und dann Punkt 5, 6 – also 5 kann man auch bei Mobilmachung oder bei ähm – totale Kontrollen und 6 und 7 bei totale Kontrolle. | Evidenzbezug Strategie |
| 14 | kF | LP | Genau, hm. Und somit habt ihr quasi die Belege dafür, wenn ihr sagt, ja, dieses Programm entspricht einem „Totalen Krieg“, oder. Ja? Gut. | |
| 15 | I Eröffnung | LP | Und jetzt kommen wir zur Nummer 3, zu unserer Lektionsfrage, warum bezeichnet man den Ersten Weltkrieg als „Totalen Krieg“, hm. (...) (Dauer: 08:24 bis 09:46) | Urteilsbildung |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Sandra bestätigt die Aussage und das Vorgehen von Schüler S07 (obiges Transkript 15, Turn 14) und leitet über zu Aufgabe 3. Diese entspricht der Leitfrage der Lektion (Transkript 16, Turn 15, und Tab. 48, S. 419).

Transkript 16 Sandra 6 zweite Sequenz Sinnbildungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|--|
| 15 | I Eröffnung | LP | Warum bezeichnen wir den Ersten Weltkrieg als „Totalen Krieg“? Einzelne haben begonnen zu besprechen, andere spitzen die Ohren ganz gut und versuchen zu verfolgen. Was habt ihr euch notiert? Oder überlegt. S08? | Urteilsbildung |
| 16 | R | S08 | Einfach alle wurden in den Krieg mit einbezogen, die einen mussten an die Front und die Anderen, zum Beispiel Frauen, mussten dann in der Fabrik arbeiten. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| 17 | dF Revoice | LP | (4) (<i>Schreibt etwas an die Wand</i>) Du sprichst von der Gesellschaft. | Begriff |
| | Rest | S08 | Ja. | |
| 18 | dF Anknüpfung Rederecht | LP | (6) Kann da jemand etwas ergänzen? Oder ausführen oder ausweiten? (9) S16. | |
| 19 | R | S16 | Also weil es ja ein moderner Krieg war – also ganz neue Waffen und so – erfunden wurden, dann musste in den Fabriken viel mehr produziert werden. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| 20 | dF Einladung | LP | (<i>Schreibt an die Tafel</i>) (30) Weiter. | |
| 21 | dF explizite namentliche Anknüpfung | LP | Welchen Aspekt hat S16 da angesprochen? | |
| 22 | kF | LP | (5) S08 war in gesellschaftlichen Bereich – S16 ein Stück auch, aber sie hat einen neuen Punkt aufgeworfen. | |
| 23 | dF Einladung | LP | (8) S12, was denkst du? | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|---|
| 24 | R | S12 | Ich würde jetzt sagen, so die totale Kriegsmethode und die modernen Waffen waren ja eigentlich immer da, um den Feind wirklich zu vernichten. Das Giftgas, das die Deutschen entwickelt haben, die Luftfahrzeuge. Es gibt eigentlich alles dazu, um ähm – den Feind ja zu un- zu unterwerfen zu treiben oder komplett auszurotten. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Kontinuität |
| | Rederecht | LP | S03. | |
| 25 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turns 16 und 19 | S03 | Ich denke, sie hatten Rüstungsindustrie angesprochen, weil, wenn die tü-technischen Fortschritte werden moderne Waffen entwickelt, die man nachdem benötigt, um den Krieg zu gewinnen, und diese müssen dann auch produziert werden. Das heißt, es braucht ganz viel Rüstungsindustrie, dadurch ist auch ähm – ein großer Einfluss auf die Wirtschaft da. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Wandel |
| 26 | dF Anknüpfung | LP | Genau, mhm. Wirtschaftliche Aspekte sind davon betroffen. S04, hast du einen weiteren Punkt? | |
| | Rest | S04 | Nein. | |
| 27 | kF | LP | Wenn du kramst in deinem Kopf, was haben wir noch gesehen? Warum bezeichnet man den als „Totalen Krieg“? | |
| 28 | R | S04 | Also es wurden ähm – einfach alle Menschen, die (unv.) finden konnte – also auch die Zivilbevölkerung – es wurde einfach gegen alle Krieg geführt. | Dokumentbezug Begründung |
| 29 | kF Rederecht | LP | Das haben wir (zeigt auf Wandtafel) – alle einbezogen auch Zivilbevölkerung, mhm. (9) S15. | |
| 30 | R Ko-konstruktiv Explizit Erweiterung der Turns 16 und 28 | S15 | Noch zu alle einbez- reingezogen. Also auch die bei den Kolonien wurden also in den Krieg reingezogen und mussten – so dann beka- bekämpften sich eigentlich Kolonien in Afrika oder Asien oder so. | Dokumentbezug |
| | | LP | (Schreibt an die Tafel). (Dauer: 09:46 bis 14:50) (...) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (lacht) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

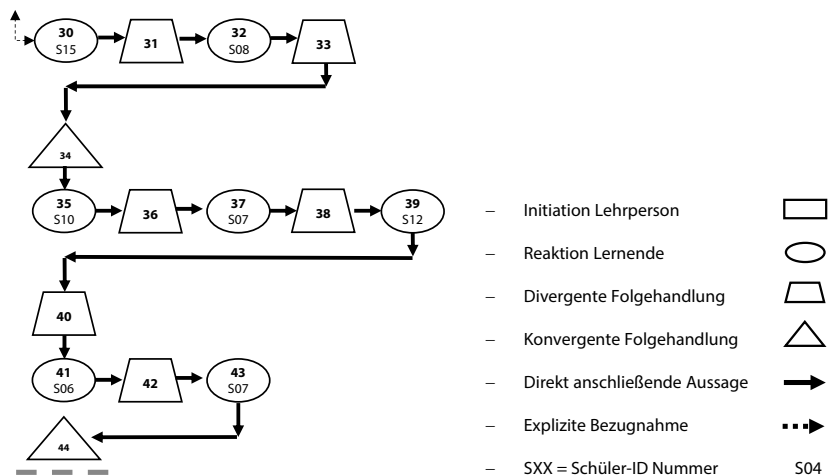


Abbildung 52: Verlaufsdigramm Sandra C6 Ende zweite Sequenz

Anschließend an den transkribierten Gesprächsauszug wird die Ausdehnung der Kriegsführung besprochen, welche inhaltlich noch anschließt an das Transkript, da Sandra dies als Teil einer geografischen Ausdehnung bezeichnet (Abb. 52, Turn 31). Deswegen die Anknüpfung als „explizite Bezugnahme“ zu Beginn des Verlaufsdigramms von Abbildung 51 (gestrichelter Pfeil von Transkript 16, Turn 30, zur Abb. 52, Turn 30).

Die Sequenz (Abb. 52) knüpft inhaltlich sehr stark an die Vorlektion an, die sich mit neuen Kriegsführungstechnologien beschäftigte (Turn 32). Zunächst wird der Zppelin als Teil des technischen Fortschritts und einer erweiterten Kriegsführung in der Luft erwähnt (Abb. 52, Turn 35). Die Lernenden können die Wirkung und den Einsatz des Zepplins anhand ihres Vorwissens sehr ausführlich gemeinsam rekonstruieren und auch begründen, inwiefern er einen Fortschritt in der Kriegsführung bedeutete (Turns 37 bis 43). Sandra fasst die Ausführungen am Ende der Sequenz zusammen. Sie setzt den Zppelin in Bezug zur Ausweitung des Kriegsschauplatzes auf die Zivilbevölkerung als Wandel und Aspekt eines „Totalen Krieges“, was die Lernenden so nicht gemacht haben (Turn 44).

Anschließend werden weitere Aspekte der Kriegsführung besprochen, nämlich der U-Boot-Krieg. Diese setzen die Lernenden nun selbstständig in Verbindung mit Aspekten des „Totalen Krieges“, wie die nachfolgende Gesprächssequenz in Transkript 17 zeigt.

Transkript 17 Sandra C6 dritte Sequenz Sinnbildungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|---|
| 45 | I Eröffnung Rederecht | LP | Haben wir weitere Aspekte? (4) S11. | |
| 46 | R | S11 | Im Wasser haben wir die U-Boote. | Bezug Vorlektion |
| 47 | dF Weiterausführen | LP | (4) Führt aus, führt aus – das reicht nicht. (4) S17, was war im Zusammenhang mit diesen U-Booten? | |
| 48 | R Ergänzung Turn 46 | S17 | Ähm – ich glaube jetzt auch ähm – Schiffe, die für Zivilbevölkerung waren, gerade von der USA, die noch mit (unn.) kamen und Soldaten für ähm – Frankreich und [so Nahrungsmittel geschickt] ähm – haben, sind dann deutsche U-Boote gekommen und haben dann diese Schiffe manchmal auch versenkt. | Bezug Vorlektion |
| | Rederecht | LP | Ja? | |
| 49 | R Ko-konstruktiv Explizite Ergänzung Turn 48 | S11 | Also ich möchte noch gerne etwas ergänzen. Ähm – und zwar ähm – wurden ja die Deutschen von Großbrit- Großbritannien verbarrikadiert mit Flotten. Und ähm – Deutschland hat dann mit U-Booten ähm – diese Flotten versenkt. Und hat dann eben die amerikanischen Nahrungsmittel- ähm – Schiffe auch unbewusst sozusagen versenkt. | Bezug Vorlektion |
| | Rederecht | LP | S12. | |
| 50 | R Folgerung aus Turns 48 und 49 | S12 | Und dann [haben dann] die Amerikaner so als ähm – Grund, um in den Krieg ähm – einzugreifen, dass sie einfach wieder eine- trat wieder einer in den [„Totalen Krieg“] ein und dann wurden noch mehr Leute miteinbezogen. | Bezug Vorlektion Deutungsmuster: Ursache |
| 51 | kF | LP | Von Europa sprechen wir schon die ganze Zeit, von der geografischen Lage, oder und jetzt kommt noch USA dazu. Also auch im Sinne der geografischen Ausdehnung ist es ein „Totaler Krieg“, oder? Wasser, Luft, Land. | |
| 52 | I Eröffnung | LP | Gebt mir noch ein Beispiel für Land. Warum sprechen wir da vom „Totalen Krieg“? (Dauer: 19:14 bis 21:12) (...) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehändlung LP; kF = konvergente Folgehändlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Für eine ähnliche Sequenz wie im Transkript 17 analog für den Landkrieg reicht es aus zeitlichen Gründen nicht mehr aus. Der Zeitdruck wird deutlich, da Sandra in den restlichen drei Sequenzen in ein kurzschrittiges I-R-E-Muster verfällt (vgl. Abb. 53).

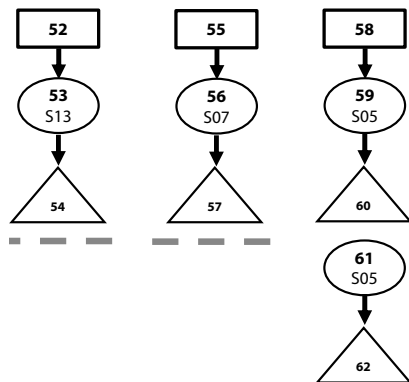


Abbildung 53: Verlaufsdigramme Sandra C6 Schlusssequenzen

Aus den Turns 52, 55 und 58 (Abb. 53) geht deutlich hervor, was Sandra hören möchte. Durch die konvergenten Fragen, die an die noch divergente Eröffnung bei Turn 52 anknüpfen, reproduzieren die Lernenden ausschließlich Vorwissen zum Landkrieg mittels Kurzantworten. Am Ende verschiebt Sandra den Aspekt des Landkriegs auf die nachfolgende Lektion. Dieses Sinnbildungsgespräch dauert etwas mehr als 16 Minuten.

11.3.3.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Analog zu den vorherigen Lektionsanalysen werden die Lektion und das Sinnbildungsgespräch anhand von Merkmalen qualitativollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Im Zentrum der Lektion wird der Frage nach Merkmalen eines „Totalen Krieges“ nachgegangen und welche Auswirkungen dies auf die Zivilbevölkerung hatte. Dabei wird auch versucht, die in den Vorlektionen bereits erarbeiteten Unterschiede zu bisherigen Kriegen mit dem Inhalt der Lektion zu verknüpfen (beginnend bei Transkript 16, S. 523). Es geht also auch darum, dass die Lernenden den Ersten Weltkrieg als Wendepunkt in der Kriegs Betroffenheit aller soziokulturellen Bereiche verstehen können. Dadurch lässt sich eine klare

strukturelle Ausrichtung der Lektion feststellen, die auch durch die Eröffnung der Leitfrage bereits zu Beginn nachvollziehbar wird. Außerdem situiert Sandra durch ihre Eröffnung die Lektion für alle Lernenden hörbar als ein Kontinuum anknüpfend an die vorhergehenden Lektionen.

Auf die Lektionsleitfragen wurde auch die Wahl der Dokumente und Aufgabenstellungen ausgerichtet. Am Anfang steht die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Definition von Merkmalen eines „Totalen Krieges“ eines Historikers. Anhand dieser Definition sollen die Lernenden Kriterien ableiten, wobei der Darstellungstext bereits entsprechend vorstrukturiert ist. Dadurch wird der Zugang zu den Inhalten für die Lernenden vereinfacht. Ihre erarbeiteten Kriterien sollen die Lernenden direkt auf einen Quellentext und ein politisches Plakat anwenden (vgl. Tab. 49, S. 420). Dies erfordert von den Lernenden analytisches Denken, indem sie anhand einer Theorie bestimmte Aspekte von Dokumenten erschließen müssen. Sie müssen also über Strategiewissen verfügen, wie man eine gegenwärtige Theorie über historische Sachverhalte mit Dokumenten *aus* der Vergangenheit abgleicht oder kontrastiert. Die erste Aufgabe bietet eine Lerngelegenheit dazu. Aufgrund des Leistungsniveaus scheint dies angebracht, wie Transkript 15 (S. 422) zeigt.

Auf der Basis der Begriffsdefinition bearbeiten die Lernenden in Partnerarbeit Aufgabenstellungen zu Folgen für die Zivilbevölkerung, zur Urteilsbildung zum Hindenburg-Programm als Ausdruck eines „Totalen Krieges“ und zu einer Synthese der bisherigen Erkenntnisse aus der Unterrichtsreihe zum Ersten Weltkrieg. Die Lektion ist so inszeniert, dass den Lernenden ein vollständiger Zyklus historischen Verstehens angeboten wird. Im Verlauf der Lektion konstruieren alle Lernenden aktiv Geschichte. Diese Konstruktionen werden durch das Deutungsmuster „Wandel“ strukturiert, welches sich auf die Veränderung der Kriegsführung und Kriegs Betroffenheit bezieht. Die Deutung des Ersten Weltkriegs als „Totalen Krieg“ leisten die Lernenden in Partnerarbeit. Sie konstruieren Geschichte gemeinsam und im gegenseitigen Austausch, was aufgrund der sehr anspruchsvollen Aufgabenstellungen sinnvoll ist. Im Anschluss an diese Lektion verarbeiteten die Lernenden ihre Erkenntnisse individuell in einem Fließtext. Diese liegen dem Autor leider nicht vor.

Welche Merkmale dialogischer Fachgespräche weist das Sinnbildungsgespräch dieser Lektion auf?

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: In den Gesprächssequenzen der Transkripte 16 (S. 423) und 17 (S. 426) zeigen sich ei-

nige Anzeichen von expliziten selbstständigen Anknüpfungen der Lernenden an vorhergehende Äußerungen anderer Lernender. Sandra fördert insbesondere in Transkript 16 die explizite Bezugnahme der Lernenden auf Äußerungen der anderen (vgl. a. a. O., Spalte Dialogizität). Die Lernenden werden vor allem aufgefordert, eine Aussage inhaltlich zu präzisieren und einer soziokulturellen Kategorie zuzuordnen (a. a. O., S. 423, Turns 21 bis 25). In derselben Gesprächssequenz ergänzen die Lernenden ihre Aussagen auch ohne entsprechende divergente Folgehandlung der Lehrerin (Abb. 52, S. 425, Turn 30). Eine argumentative Aushandlung findet dabei nicht unbedingt statt, es geht vielmehr darum, zu bestätigen und anhand von Dokumenten zu belegen, warum der Erste Weltkrieg ein „Totaler Krieg“ war. Deswegen fällt auch der Anteil an begründeten Aussagen geringer aus. Dies ist auch bedingt dadurch, dass niemand hinterfragt, ob der Erste Weltkrieg tatsächlich ein „Totaler Krieg“ war. Folglich ist keine argumentative Aushandlung notwendig.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Die erste Gesprächssequenz (Abb. 51, S. 421) ist geprägt von einzelnen Aspekten des Hindenburg-Programms, die mit den Kriterien in Verbindung gesetzt werden. Wie das Verlaufdiagramm zeigt, handelt es sich um unverknüpfte Einzelaussagen, die korrekte Zusammenhänge zwischen der Theorie und der Quelle herstellen. Diese Aussagen werden von Schüler S07 zu einer Aussage über das strategische Vorgehen bei der Beantwortung der Frage synthetisiert. Mit der Erklärung seines Vorgehens liefert er auch den Beleg, weshalb das Hindenburg-Programm Kriterien eines „Totalen Krieges“ erfüllt (vgl. Transkript 15, S. 422).

In den anschließenden Sequenzen wird das Konzept des „Totalen Krieges“ vom Beispiel des Deutschen Reiches auf den gesamten Ersten Weltkrieg transferiert. Dabei setzen die Lernenden ihr Vorwissen mit den erarbeiteten Kriterien in Verbindung. Dies wird in Transkript 17 exemplarisch dargestellt (vgl. S. 426, Spalte „Historisches Verstehen“). Daraus wird ersichtlich, dass alle Aussagen der Lernenden mit einem inhaltlichen Bezug nachweislich Informationen aus dem Schulunterricht beinhalten. Die Veränderungen der totalen Kriegsführung betreffen die Umstellung der Wirtschaft, die Veränderungen im Alltag der Zivilbevölkerung im Land der Kriegsparteien oder die geografische Ausbreitung zu einem „totalen“ Weltkrieg. Letzteres auch bedingt durch die Ausdehnung der Kriegshandlungen auf die Kolonien. Hier stellt sich die Frage, ob die geografische Ausdehnung ein Kriterium für einen „Totalen Krieg“ ist (Transkript 17, S. 426, Turn 51). Jedenfalls steht das nicht bei den Merkmalen aus dem Darstellungstext. All diese Aspekte sichert Sandra mittels Tafelan-schrift.

An die Diskussion der geografischen Ausdehnung knüpft Sandra direkt an mit der Ausweitung der Kriegshandlungen in die Luft, unter das Wasser sowie mit der veränderten Technologie des Landkrieges. Am Beispiel des Luftkrieges modelliert Sandra, wie ein Zusammenhang mit der Totalisierung der Kriegsmethoden hergestellt werden könnte und inwiefern dies Auswirkungen auf die Ausdehnung des Krieges für die Zivilbevölkerung hatte. Die Lernenden folgen dem Modell mit Bezug auf den U-Boot-Krieg, der zur Ausdehnung des Krieges im Wasser führte und den Kriegseintritt der USA beschleunigte (vgl. a.a.O.). Sie ko-konstruieren einander explizit ergänzend die Ereignisgeschichte zum U-Boot-Krieg, was der Schüler S12 mit der Folge dieser Kriegsführung abschließt (a. a. O., Turn 50). Für eine ähnliche Sequenz zum Landkrieg reicht es aus zeitlichen Gründen nicht mehr aus. Der Zeitdruck wird deutlich, da Sandra in den drei Sequenzen (vgl. Abb. 53, S. 427, Turns 52 bis 62) in ein I-R-E-Muster verfällt. Aufgrund der Vorlektionen möchte sie an dieser Stelle nur noch bestimmte Schlüsselbegriffe hören.

Die Lektion zeichnet sich vor allem durch besonders hochwertige Aufgabenstellungen aus. Mit dem Einsatz eines Darstellungstextes eines Historikers zur Interpretation einer Quelle fordert Sandra die Lernenden zu einem sehr anspruchsvollen Strategieinsatz auf. Dieser Darstellungstext bildet das Rückgrat der Lektion, die unterschiedliche soziokulturelle Aspekte des Wandels der Kriegsführung durch den Ersten Weltkrieg thematisiert. Inhaltlich bleibt insbesondere das Sinnbildungsgespräch sehr nahe an den Dokumenten der Lektion und den Inhalten der Vorlektion. Die Lernenden berichten vor allem, worin der Wandel besteht. Besonders interessant ist die Modellierung von Sandra, die zur Folge hat, dass drei Lernende dies mit einem neuen Sachverhalt ko-konstruktiv nachmodellieren (Transkript 17, S. 426). Außerdem versucht Sandra die Lernenden stärker zueinander als Wissensbildungsgemeinschaft auszurichten.

Die nachfolgende Lektionsanalyse stammt aus dem siebten Coachingzyklus. Die videografierte Lektion wurde drei Wochen nach Abschluss des sechsten Coachingzyklus durchgeführt.

11.3.3.4 Sind die Bestimmungen des Versailler Friedens gerecht? (Coachingzyklus 7)

Diese Lektion steht am Ende der Unterrichtsreihe zum Ersten Weltkrieg und befasst sich mit der Frage nach einem gerechten Frieden. Zwischen Coachingzyklus 6 und 7 haben sich die 19 Lernenden noch mit der Russischen Revolution und dem Kriegsverlauf nach dem Kriegseintritt der USA 1917 beschäftigt. Die im Folgenden beschriebene Lektion dreht sich um die Kriegsschuldfrage im Anschluss an den Ersten Weltkrieg und um die Friedensverhandlungen von 1918/1919.

11.3.3.4.1 Lektionsbeschreibung

In der Lektion geht es zunächst darum, anhand eines Alltagsbeispiels eine Definition für einen gerechten Frieden zu erstellen (Konfrontationsphase). Dies wird auf den historischen Fall des Versailler Vertragswerks nach dem Ersten Weltkrieg übertragen. Dazu erschließen die Lernenden vier Quellentexte zu den Positionen von vier vormaligen Kriegsparteien (Erschließen). Anschließend stellen die Lernenden Zusammenhänge her aus Bildern, Karikaturen und Auszügen des Versailler Vertragswerks (Sinnbildung). Insgesamt lassen sich in der Lektion vier Phasen mit wechselnden Sozialformen feststellen (vgl. Tab. 50).

| | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------------------|---------------|--------------------------------------|
| Leitfrage | Frieden – Sind die Bestimmungen der Versailler Verträge gerecht? | | | |
| Epistem. Funktion | Repetition | | Konfrontation | |
| Dauer | 02 min 41 s | 05 min 02 s | 07 min 26 s | 10 min 20 s |
| Sozialform | Partnerarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | Einzelarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch |
| Dokumente | | | 1 Darstellung | |
| Anwesende SuS | 19 | | | |

| | | | |
|--------------------------|---------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Epistem. Funktion | Erschließen | | Sinnbildung |
| Dauer | 09 min 54 s | 05 min 20 s | 08 min 41 s |
| Sozialform | Partnerarbeit | Klassenunterricht Klassengespräch | |
| Dokumente | 4 Quellen | 1 Darstellung | 3 Darstellungen 2 Quellen |

Tabelle 50: Übersicht Sandra C7 nach epistemischer Funktion

Als Einstieg und Anknüpfung an die Vorlektion hat Sandra folgende Begriffe ans Whiteboard geschrieben:

- Amerika tritt ein
- Panzer → Durchbruch
- Waffenstillstand
- 14-Punkte-Programm
- Friedensverträge – gegen D aufgelegt
- Völkerbund

In Partnerarbeit klären die Lernenden gegenseitig ihr Verständnis der Begriffe und besprechen, was ihnen dazu einfällt. Nach etwa vier Minuten unterbricht Sandra den Austausch und eröffnet ein Klassengespräch. Im Klassenverbund wird das Vorwissen geklärt und die bekannten Begriffe werden gemeinsam erklärt. Dabei können sich die Lernenden zu einem Begriff ihrer Wahl äußern. Sandra hat bewusst die Begriffe Völkerbund, 14-Punkte-Programm und Friedensvertrag eingebaut. Zu diesen verfügen die Lernenden noch über wenig bis gar kein schulisches Vorwissen. Tatsächlich erklärt ein Schüler jedoch sehr ausführlich, dass die Friedensverträge Deutschland von den „Siegermächten“ aufgezwungen worden seien und Deutschland quasi gezwungen worden sei, die alleinige Kriegsschuld zu tragen. Damit verbunden, führt der Schüler weiter aus, seien Reparationszahlungen (*sic!*) gewesen. Die weiteren Wortmeldungen zeigen auf, dass zum Begriff Völkerbund, der mit der UNO gleichgesetzt wird, kaum Vorwissen vorhanden ist. Zum 14-Punkte-Programm äußert sich niemand. Sandra greift am Ende des Gesprächs diese Begriffe und die Friedensverträge auf und nutzt sie als Überleitung zur aktuellen Lektion:

„(07 min 43 s) Es geht um Friede, im Allgemeinen.“

Darauf bittet sie eine Schülerin, den nachfolgenden Text zu lesen:

„(07 min 50 s) Stell dir vor, aus der Klassenkasse wurde Geld gestohlen. Eine Gruppe von SuS hat sich an der Kasse bedient, obwohl das Geld eigentlich der gesamten Klasse zusteht.“

Die Täterschaft wird ermittelt und es stellt sich heraus, dass 3 SuS am Diebstahl beteiligt waren. Wie würde deiner Meinung nach die Konsequenz/Strafe aussehen und welche Bedingungen müsste die Konsequenz/Strafe haben?“ (Transkript 123, C7)

In Einzelarbeit sollen die Lernenden sich überlegen, was geschehen muss, damit zwischen der Klasse und der Täterschaft wieder Frieden geschlossen werden kann. Dazu sollen die Lernenden in Einzelarbeit zwei bis drei Sätze ins Geschichtsheft schreiben und Schlagworte zu Lösungen, mithilfe derer in der Klasse wieder Frieden herrschen kann, auf einem Klebezettel festhalten. Diesen heften sie dann an die Wandtafel. Nach knapp sieben Minuten fordert Sandra diejenigen Lernenden auf, die noch nichts auf den Klebezettel geschrieben haben, dies noch zu tun.

Nachdem die letzten Lernenden ihre Zettel an die Tafel geklebt haben, beginnt das Sammelgespräch zu den Bedingungen, zu denen die Klasse mit der

Täterschaft wieder Frieden schließen würde. Die Lernenden sind sich einig, dass die Täterschaft bestraft werden müsste, aber so, dass alle anderen auch davon profitieren. Wobei sie sich nicht einig sind, ob es im Falle einer Notlage nicht legitim ist, das Geld gemäß dem zitierten Beispiel zu stehlen. Der nachfolgende Transkriptauszug 18 veranschaulicht die Kontroverse. Er setzt mit der Aussage von Schülerin S04 ein (Turn 1), die auf die vorhergehende Forderung nach einem Nachsitzen für die Täter reagiert. Die Spalte „Historisches Verstehen“ wurde hinsichtlich der epistemischen Funktion als Konfrontation anhand eines Alltagsbeispiels umbenannt in „Argumentatives Verhalten“. Darin wird aufgeführt, ob die Lernenden ihre Aussage begründen.

Transkript 18 Sandra C7 Auszug Konfrontationsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Argumentatives Verhalten |
|------|--|------|---|--------------------------|
| 1 | R Gegenargument | S04 | (...) Also ich wäre dafür, dass man – Nachsitzen bringt wirklich nicht viel – dann sitzt halt die Person einfach, aber das bringt ja niemandem etwas. | Begründung |
| 2 | dF Revoice | LP | Dann sind wir bei diesem Punkt, oder? Nicht wiederholen, so. Versteh ich dich richtig? Da fragst du dich, was nützt da das Nachsitzen. S08? | |
| 3 | R Gegenargument | S08 | Ich frag' mich halt, was eine ernst gemeinte Entschuldigung bringt, weil die sagen dann ja: „Ja, es tut uns leid.“ Nein, es tut ihnen ja nicht leid, weil sie haben es ja absichtlich gemacht. Man kann ja nicht unabsichtlich Geld klauen. | Begründung |
| | Rederecht | LP | S01? | |
| 4 | R Gegenargument Turn 3 | S01 | Es kommt halt darauf an, wie man es jetzt sieht, aber wenn jetzt zum Beispiel jemand, der wirklich zu wenig Geld hat, um etwas Essen zu kaufen, dann ist man fast gezwungen, das zu machen. | Begründung |
| 5 | kF Zusammenfassung | LP | Sind zwei verschiedene Fälle, hm? Oder ihr seid so am Verhungern nach der Schule, dass ihr unbedingt noch ins Coop müsst und Geld braucht. Mhm (<i>bejahend</i>). S07, du wolltest noch? | |
| 6 | R Gegenargument Explizite namentliche Anknüpfung Turn 3 | S07 | Ja, ich weiß gar nicht mehr so genau, was ich sagen wollte. Ich wollt' nur etwas zu S08 sagen. Ähm – ja, das mit der Entschuldigung und wie – das kam ja vorhin – wenn sie vorhin richtig zugehört hätte, dann hätte sie die Frage jetzt nicht stellen müssen, weil ich hab' vorhin gesagt, bei der Entschuldigung muss auch begründet werden, warum man das eben gemacht hat. Und wenn dann jemand eben sagt: „Ja, ich musste das machen, weil ich sonst kein Geld habe und m- mir fast nicht zu essen kaufen kann und so und deshalb muss ich das machen, damit ich nicht verhungere.“ Oder es kommt auch darauf an, wenn diese Situation eintritt oder ob man einfach etwas klaut, wenn man sagt: „Ich möchte diesen Computer halt für mich kaufen. Jetzt brauche ich das Geld.“ | Begründung |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Argumentatives Verhalten |
|------|--|------|--|--------------------------|
| 7 | R Gegenargument Turn 6 | S08 | Aber eine Entschuldigung läuft immer darauf aus, dass man sagt: „Es tut mir leid.“ Irgendwie immer, wenn man sich entschuldigt, sagt man ja, „es tut mir leid“, ganz egal, was man mit dem Geld gemacht hat. Und dann bringt das ja nichts. | Begründung |
| | Rederecht | LP | S12? | |
| 8 | R Gegenargument Turn 7 | S12 | Es bringt schon etwas. Es ist vielleicht – wenn es ernst gemeint ist, bringt es etwas, aber einfach [willkürlich] sagt „Ja, Entschuldigung“, logisch bringt es dann nichts, weil ähm –, man wollte es ja nicht und ich nehm' auch an, wenn man ähm – sieht ähm –, dass die anderen das auch nicht lustig finden oder so, das ist dann auch – wie sagt man – dann will man sich eigentlich auch entschuldigen, weil's auch wieder um Vertrauen [geht]. | Begründung |
| | Rederecht | LP | S03? | |
| 9 | R Erweiterung Turn 8 | S03 | Bei der Entschuldigung fehlt mir ein bisschen der – sozusagen – der Aspekt des ähm – des wirklich – ja Moralischen. Weil ich meine, so gesagt, es kostet nichts. Das kann man mal sagen, man kann auch irgendwas schreiben, das in Anführungszeichen schreibt man dann einen Brief, hat zehn Minuten etwas gemacht und dann ist wirklich noch nichts da. Ich würde – und – wenn wir – wenn wir jetzt vom Fall ausgingen, dass diese drei Schüler, die die ähm, die sich bedient haben an der Kasse, nicht ermittelt worden wären, dann wäre ja die Klasse die Geschädigte. Von dem her würde ich wirklich sagen, die sollten etwas tun, damit die Klasse vielleicht mehr Geld in der Kasse hat oder vielleicht – | Begründung |
| 10 | dF Revoice | LP | Da höre i- da hör'ich raus, dass du davon ausgehst, dass S08 nur eine A- Entschuldigung möchte. Ist das so? | |
| 11 | R Nicht einverstanden LP | S03 | Nein, aber ich finde einfach, nur eine Entschuldigung geht nicht, also (<i>unv.</i>) – | |
| 12 | dF Klärung | LP | S08, kurz zum Nachfragen, haben wir dich falsch verstanden? | |
| 13 | R Integriert Gegenargumente Turns 4 und 8 | S08 | Also ich will sicher nicht nur eine Entschuldigung, ich denke auch, dass sie sich erklären, wieso sie's gemacht haben, aber ich denke dann nicht, dass es etwas bringt, sich zu entschuldigen. | |
| 14 | kF Schluss | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Eine Erklärung, aber nicht eine Entschuldigung. Mhm (<i>bejahend</i>), mhm (<i>bejahend</i>). Gut. (Dauer: 05:11 bis 09:04) (ENDE) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Während des im obigen Transkript dargestellten Konfrontationsgesprächs fasst Sandra stichwortartig die zentralen Bedingungen aus den Aussagen der Lernenden zusammen. Folgende Punkte werden von ihr als wichtig erachtet und am Whiteboard notiert:

- Rückerstattung
- Bestrafung → Gemeinwohl
- Vertrauen/Konsequenzen – Schadenersatz → nicht wiederholen
- Entschuldigung (ernst gemeint) → Erklärung → sprechen

Diese Punkte überträgt Sandra nun auf den historischen Fall der Friedensverhandlungen von Versailles 1918/1919. An die Stelle der drei Klassenmitglieder tritt je ein Vertreter der vormals kriegsführenden Nationen Großbritannien, Frankreich, USA und des Deutschen Reiches (vgl. Tab. 51, S. 435). Sandra formuliert die Überleitung folgendermaßen:

„(24 min 15 s) Es geht darum, hm, nach dem Ersten Weltkrieg, nach diesem Waffenstillstand kam es genau an diesen Punkt, oder. Hm. Wo die Beteiligten gesagt haben: „Und wie geht es jetzt weiter?“ Hm. Und wir haben schon kurz angerissen, S11 hat vorhin schon ganz viel aufgezeigt, hm. Wir haben ähm – drei Herren, die habt ihr auch schon entdeckt, hm, einmal Interesse Amerika, einmal Interesse England und einmal Interesse Frankreich, hm. Es geht darum, jede Nation hat natürlich gesagt: „Wir wollen“, hm, wie ihr als Klasse sagt, „Wir wollen“, oder? Genau aufgezeigt geworden – worden, oder? Hm. Es reicht nicht, dass das Geld zurückgegeben wird, wir wollen – hm? Es braucht ja auch wieder Vertrauen, ok? Ihr habt vier verschiedene Quellen, hm. Deutschland, Frankreich, England, USA. Zu zweit, lest die Quellen bitte durch, markiert euch Schlagworte, wie ihr – an was ihr festmacht, welche Quelle zu welchem Land gehört.“ (Transkript 123, C7)

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|---|----------------------|--|
| Partnerarbeit | Quellentext 1 | Die Quellen sind weder datiert noch mit einem Autor versehen, da die Lernenden diese den Ländern zuordnen müssen. |
| Mündlich | Deutsches Reich (DR) | |
| „Ihr habt vier verschiedene Quellen, hm. Deutschland, Frankreich, England, USA. Zu zweit, lest die Quellen bitte durch, markiert euch Schlagworte, wie ihr – an was ihr festmacht, welche Quelle zu welchem Land gehört.“ | Quellentext 2 | Alle Quellen sind zeitgenössische Kommentare zum Versailler Vertragswerk. Alle stehen exemplarisch für die Perspektive der einzelnen Kriegsparteien auf den Friedensvertrag. |
| | Grossbritannien (GB) | |
| | Quellentext 3 | |
| | USA | |
| | Quellentext 4 | |
| | Frankreich (F) | |

| Aufgabenstellung | Dokumente | Inhalt (stichwortartig) |
|---|--|--|
| <p><i>Klassenunterricht</i></p> <p><i>Mündlich</i></p> <p>(37 min 28 s)</p> <p>„Wir schauen uns M1 ‚gerade‘ gemeinsam an. Noch einmal, was sind die Forderungen? Was fordert man von Deutschland in diesem Friedensvertrag?“</p> <p>(39 min 24 s)</p> <p>„Okay – jetzt – wenn ihr euch mal die Bilder auf der Rückseite anschaut – die vier auf der linken Seite – zeigen euch Ursachen, die wir gesehen haben, für den Ersten Weltkrieg. Und wenn wir nur schon die erste Bestimmung im Versailler Vertrag anschauen – Deutschland erkennt seine alleinige Schuld am Ausbruch des Krieges. (4) Sind diese Bestimmungen gerecht?“</p> | <p><i>Darstellungstext M1</i></p> <p>Auszug Versailler Friedensvertrag</p> <p><i>Bild</i></p> <p>Bild Ermordung Franz Ferdinand, <i>Le Petit Journal</i>, 12. Juli 1914</p> <p><i>Grafik</i></p> <p>Grafische Darstellung Abkommen zwischen den Staaten vor dem Ersten Weltkrieg</p> <p><i>Quelle 1 Karikatur</i></p> <p>Balkan Troubles, <i>Punch</i>, Oktober 1908</p> <p><i>Quelle 2 Karikatur</i></p> <p>Flottenwettrüsten GB – DR, 1912</p> | <p><i>Darstellung M1</i></p> <p>Vereinfachter Auszug aus den Bestimmungen des Versailler Vertrags für Deutschland (aus Durchblick 2, 2017, S. 35). Umfasst u.a.: Alleinige Schuldanerkennung, Reparationen, militärische Abrüstung (Truppen und Material), entmilitarisierte Zone, Gebietsabtretungen, Auslieferung der Handelsflotte</p> <p><i>Bild</i></p> <p>Gemaltes Bild zur Ermordung des k. u. k. Thronfolgers Franz Ferdinand und seiner Frau 1914 in Sarajewo.</p> <p><i>Grafik</i></p> <p>Grafik zum Bündnissystem zwischen den Mächten im Vorfeld des Ersten Weltkrieges. Dargestellt sind der Dreibund, das Dreikaiserbündnis, der Mittelmeer- und Orientdreibund, der Rückversicherungsvertrag DR – Russland, ein Kolonialabkommen GB – DR und der Handelsvertrag k. u. k. Monarchie mit Serbien, Frankreich isoliert?</p> <p><i>Quelle 1 Karikatur</i></p> <p>Vertreter der fünf Großmächte sitzen auf einem dampfenden Kessel. Titel der Karikatur <i>Balkan Troubles</i>. Am Bildrand: <i>The Boiling Point</i>. Die Quelle ist im Handout weder datiert, noch ist die Autorenschaft angegeben.</p> <p><i>Quelle 2 Karikatur</i></p> <p>Bildunterschrift fehlt: „Wie sollen wir uns da die Hand geben?“, Karikatur zum Flottenwettrüsten zwischen Deutschem Reich und Großbritannien, 1912 (undatiert im Handout).</p> |

Tabelle 51: Aufgabenstellungen und Dokumente Sandra C7 Erschließen und Sinnbildung

In Partnerarbeit lesen die Lernenden die Quellentexte und ordnen sie der jeweiligen Nation zu. Dazu markieren sie auf dem Handout die Stellen, die sie als zentral erachten für die Zuordnung. Während die Lernenden die Aufgaben bearbeiten, verschafft sich Sandra eine Übersicht über die Antworten (*monitoring*). Die Partnerarbeitsphase dauert rund zehn Minuten.

Die Lösungen und die eindeutigen Belege für die Zuordnung anhand der Quellentexte werden im anschließenden Klassengespräch gesammelt. Außerdem werden im Klassenverbund gleich noch elf Punkte aus dem Versailler Vertrag angeschaut. Bei diesen Punkten handelt es sich um eine Zusammenstellung der Auflagen, die Deutschland erfüllen sollte (vgl. obige Tab. 51). Die Lernenden sollen die wichtigsten Punkte kurz im Plenum zusammenfassen und erläutern.

An dieses fünf Minuten dauernde Erschließungsgespräch knüpft Sandra die Frage, ob die Lernenden diese Bestimmungen des Versailler Vertrags als gerecht beurteilen. Sie fordert die Lernenden dazu auf, zwei Karikaturen, ein Bild und eine Grafik zu den Kriegsursachen anzuschauen und die Überlegungen zu den gemeinsam erarbeiteten Friedensbedingungen in ihre Beurteilung miteinzubeziehen (vgl. a. a. O.). Damit eröffnet sie ein Sinnbildungsgespräch. Dieses dauert bis zum Ende der Lektion. Auf das Sinnbildungsgespräch wird nun eingegangen.

11.3.3.4.2 Gesprächsverlauf des Sinnbildungsgesprächs

Das Gespräch besteht insgesamt aus zwei Sequenzen. Das nachfolgende Transkript 19 zeigt die Eröffnung des Klassengesprächs und die erste Sequenz. Diese beginnt mit der Überleitung von Sandra aus dem Sammelgespräch zur Urteilsbildung.

Transkript 19 Sandra C7 erste Sequenz Sinnbildungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|--|--|
| 1 | I Eröffnung | LP | Sind diese Bestimmungen gerecht? (4) Denkt ans Gespräch zurück von ganz am Anfang. Was braucht ihr, damit es eine gerechte Lösung gibt? Kann man das vertreten? Ist das in Ordnung? S12. | Urteilsbildung |
| 2 | R | S12 | Ich finde es nicht eh gerecht, da nicht nur Deutschland gekriegt hat – es hat auch ähm – es hat – die halbe Welt hat gekriegt. Und dafür sollten die anderen eigentlich auch ein bisschen etwas zahlen und es ähm – ist ja eigentlich gegen das ähm – Strafprinzip. Die anderen haben ja nichts davon, wenn Deutschland – wie sagt man – die alleinige Schuld bezieht. | Dokumentbezug Begründung |
| | Rederecht | LP | S03. | |
| 3 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 2 | S03 | Ich denke, das ist einfach rein politisch, weil ich meine, die anderen ähm – Länder wurden ja auch irgendwo regiert und wenn jetzt die anderen Länder groß gesagt hätten, hey, wir waren schuld am Krieg, dann hätte (<i>unv.</i>) eben vielleicht ihre Regierung, die wären vielleicht nicht mehr gewählt worden [in Großbritannien war da –] wurde damals schon gewählt. Und das war auch, ja, wie ein, wie soll ich sagen, irgendwo auch ein erster Paukenschlag und eine – eine sozusagen eine Voraussetzung für um die weiteren Bedingungen Deutschland aufzuzwingen. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Perspektivität |
| 4 | dF Einladung | LP | Mhm (6) S02, was denkst du? | |
| 5 | R | S02 | Also ich denke, es braucht ja immer mehrere Länder. Eines reicht ja nicht ähm – für einen Krieg zu führen und so. [Oder] ich denke, es sind auch mehrere schuld (<i>unv.</i>). | Begründung |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|--|------|---|--|
| | Rederecht | LP | Mhm, S07. | |
| 6 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turns 2 und 5 | S07 | Also eben, ich denke zwar Deutschland war zwar der Hauptschuldige, aber wenn man jetzt den Krieg auf auf uns irgendwie beziehen würde, dann könnte man das ja wie einen Streit sehen – und für einen Streit braucht es ja immer mehrere, oder mindestens zwei Parteien, weil es kann nicht einer alleine einen Streit machen. Es muss- es braucht dann jemand, der auch wieder anfängt mit dem Streit. Und wenn – wenn jemand jetzt den Streit anfängt und der andere dann mitmacht mit dem Streit, ist er auch schuld daran, weil er musste ja dann nicht den Streit mitmachen, sondern könnte den Schläueren, sozusagen, und und keinen Streit entstehen lassen. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Ursache |
| | Rederecht | LP | Mhm, S01. | |
| 7 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 6 | S01 | Ja, das stimmt so. Es gibt halt ein kleines Problem, weil bei einem Krieg kann man halt nicht einfach schlauer sein und gar nichts machen. Dann ist man halt [besetzt und fertig]. | Begründung |
| 8 | dF Anknüpfung Rederecht | LP | Was sagt ihr dazu? (3) S06. | |
| 9 | R | S06 | Ja, also Deutschland war ja – hat sich ja auf den Krieg gefreut. Und die anderen haben sich quasi nur gewehrt. | Dokumentbezug Begründung |
| 10 | dF Herausfordern | LP | Ouh das gibt Pulver – kommt – S03. | |
| 11 | R Ko-konstruktiv Erweiterung Turn 9 | S03 | Ich geb' dem durchaus recht, weil Deutschland war der, wie soll ich sagen, Deutschland wollte Krieg, Deutschland wollte sich beweisen. Und das Attentat auf den Österreicher [Kronfolger] (<i>unv.</i>) und Deutschland hat dann immer mehr auf den Krieg gedrängt und auch Österreich-Ungarn zu der Kriegserklärung gedrängt. Von dem her könnte man sagen, dass Deutschland tatsächlich ein Großteil der Schuld treffen kann. Aber sicher sind ja auch Russland mitschuldig, das mobil gemacht hat – Österreich-Ungarn ist sicher auch mitschuldig – sie mussten ja nicht auf Deutschland hören, obwohl sie sicher von Deutschland auch irgendwo abhängig sind, ja. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Ursache; Perspektivität |
| 12 | kF | LP | Mhm (<i>bejahend</i>). Okay. Und jetzt habt ihr vorhin gesagt, der Diebstahl ist gerechtfertigt, wenn man Hunger leidet, hm. Wenn die Erklärung kommt, ich musste stehlen, weil ich so Hunger hatte. Deutschland muss bezahlen, aber hat nichts. | |

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|----------------|------|---|------------------------|
| 13 | I Eröffnung | LP | (7) Hm, die sind komplett zerstört – wirtschaftlich, gesellschaftlich, hm, haben wir uns angeschaut. Geht das? (Dauer: 05:26 bis 10:19) (...) | Urteilsbildung |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsicherere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/ Äusserungen

Die anschließende Gesprächssequenz wird anhand des Verlaufdiagramms (vgl. Abb. 54) beginnend bei Turn 13 schematisch dargestellt.

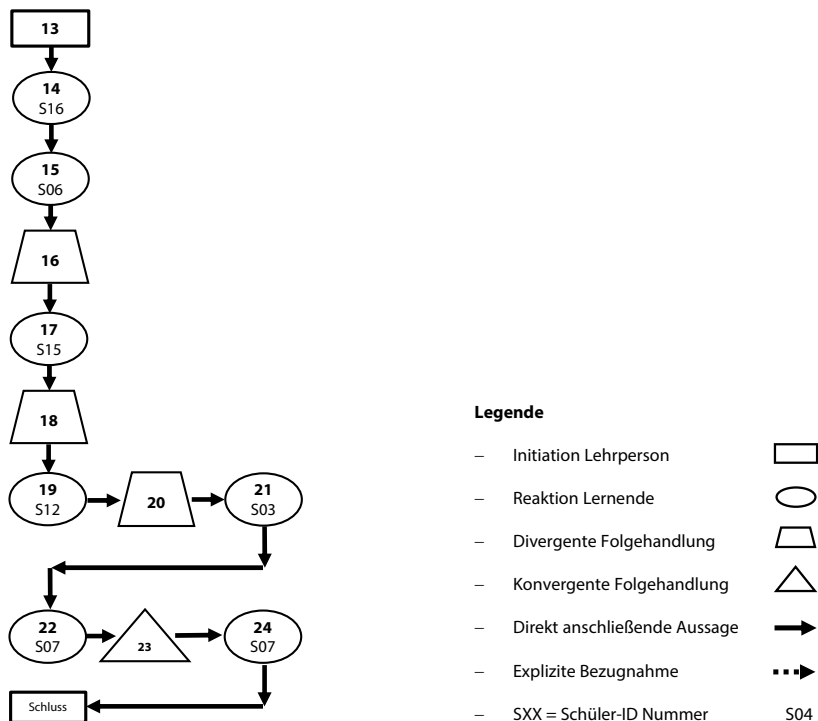


Abbildung 54: Verlaufdiagramm zweite Sequenz Sinnbildungsgespräch Sandra C7

Die Lernenden beurteilen den Vertrag grundsätzlich als ungerecht, wobei der Schüler S06 zusätzlich zu bedenken gibt, dass Deutschland sich durch die Kriegsführung auch in einem gewissen Maße selbst zerstört hat (Abb. 54, Turn 15). Diese Aussage bringt Sandra „zum Kochen“, sie hält sich aber zurück und gibt die Frage zurück an die Klasse (Turn 16). Schüler S15 äußert sich auch dazu, dass man die Reparationen auf einen späteren Zeitpunkt hätte verschieben können, da es um Deutschland damals wirtschaftlich sehr schlecht gestanden habe (Turn 17). Sandra hinterfragt anschließend diese Aussage, was der Schüler S12 aber nicht unterstützt (Turn 19). Er findet, dass es immer unzufriedene Parteien in einem Friedensschluss gebe. Dies ergänzt der Schüler S03 mit einem humoristischen Beispiel aus der aktuellen Politik (Turn 21). Darauf geht Schüler S07 (Turn 22) nicht ein, sondern synthetisiert die vorhergehenden Hauptaussagen in Bezug auf Sandras Eröffnung (Turn 13). Bei dieser Synthese bei Turn 22 beginnt das folgende kurze Transkript 20, das den letzten Turns des Verlaufsdiagramms (22 bis Schluss) entspricht.

Transkript 20 Sandra C7 Ende Sinnbildungsgespräch

| Turn | Dialog | LP/S | Transkription | Historisches Verstehen |
|------|---|------|--|---|
| 22 | R Ko-konstruktiv Synthese Turns 14, 17 und 19 | S07 | Es ist – es ist halt einfach – man bekommt es nicht so mit einem – so mit einem richtigen Frieden an sich, weil es ist halt immer noch ein Krieg und ähm – der Frieden ist nicht entstanden, weil beide Parteien auf einmal gesehen haben, oh es wäre ja schön, wenn wir Frieden haben, sondern weil Deutschland halt einfach so unterlegen war, dass sie früher oder später ähm – kaputt gewesen wären – ob es jetzt Frieden gibt oder nicht – und da konnte Deutschland auch nicht sehr viel ähm – zu diesem – konnte nicht sehr viel Druck ausüben und nicht viel ähm – dazu beitragen und sie waren halt einfach die sozusagen die Verlierer des Krieges, oder wären Verlierer des Krieges geworden. | Dokumentbezug Begründung Deutungsmuster: Ursache |
| 23 | kF | LP | <i>(erhebt Stimme)</i> Aber dann kann man doch nicht von Friede sprechen. | |
| 24 | R | S07 | Das sag ich ja gerade. | |
| 25 | kF Schluss | LP | Oder? Haaa – und auch hier – doch mit diesem Punkt kommt ihr auf die Täterschaft zu sprechen, oder. Das ist das, was S08 so wichtig war. Sie sollen erklären. Deutschland hatte nicht einmal die Chance, Stellung zu nehmen. Ihr habt gelesen, besprochen wurde unter Deutschland, Englan- eh Frankreich, England und USA, hm. Und den Deutschen wurde er einfach zur Unterschrift hingelegt. Die hatten kein Mitspracherecht, hm. Wir kommen am Donnerstag darauf zurück. (Dauer: 12:28 bis 14:02) | |

I = Initiation; R = Reaktion; dF = divergente Folgehandlung LP; kF = konvergente Folgehandlung; LP = Lehrperson; S = Schüler oder Schülerin; (3) = entspricht Pause und Dauer in Sekunden; [Kolonialisten] = unsichere Transkription; (*lacht*) = non-verbale Auffälligkeiten/Äusserungen

Damit beendet Sandra das Gespräch und die Lektion (Transkript 20, Turn 25). Im Anschluss werden die Lektion und das Sinnbildungsgespräch anhand von Qualitätsmerkmalen von Geschichtsunterricht und dialogischer Klassengespräche diskutiert.

11.3.3.4.3 Qualitätsmerkmale der Lektion und des Klassengesprächs

Analog zu den vorherigen Lektionsanalysen werden die Lektionen und Klassengespräche anhand von Merkmalen qualitativvollen Geschichtsunterrichts sowie dialogischer Klassengespräche im Fach Geschichte diskutiert.

a) Ebene Lektion: Lerngelegenheiten für historisches Verstehen

Das gesamte Lektionsdesign weist Lerngelegenheiten für einen vollständigen Zyklus historischen Verstehens auf. Im Zentrum der Lektion steht die Frage, was ein gerechter Frieden ist und inwiefern der historische Fall der Versailler Verträge den Kriterien eines gerechten Friedens entspricht. Die Leitfrage fällt evaluativ aus, wobei die Argumente für den historischen Fall in der Lektion schrittweise aufgebaut werden. Nach einer kurzen Repetition, die bereits neue Begriffe im Zusammenhang mit der Lektion enthält, werden die Lernenden anhand eines authentischen Alltagsbeispiels mit den Problematiken eines Friedensschlusses konfrontiert. Ziel dieser Konfrontation ist es, Bedingungen für einen Friedensschluss aufgrund des Alltagsverständnisses der Lernenden zu erarbeiten. Diese Bedingungen dienen als Grundlage für die Beurteilung der Versailler Verträge.

Die angebotenen Quellentexte ermöglichen den Lernenden zunächst die Auseinandersetzung mit den Perspektiven von direkt am Friedensprozess beteiligten Politikern, wobei auch die Perspektive Deutschlands dazukommt. Anschließend werden ausgewählte Bestimmungen der Versailler Verträge gemeinsam angeschaut und inhaltlich geklärt. Diese sollen von den Lernenden in Verbindung mit Dokumenten zu Kriegsursachen als Gedächtnisstützen zu bereits behandelten Inhalten für die Urteilsbildung genutzt werden. Die multiplen Dokumente und Aufgaben stehen in direktem Zusammenhang und bilden eine kohärente Unterrichtsstruktur. Für die Urteilsbildung über den Friedensschluss sollen die Lernenden die Ursachen des Krieges mit den Perspektiven der Kriegsparteien am Ende des Krieges verknüpfen (vgl. Tab. 50, S. 431, und Tab. 51, S. 435).

Aus der Unterrichtsinszenierung geht hervor, dass in verschiedenen Sozialformen gearbeitet wird. Bereits die Repetition anhand der Begriffe können die Lernenden in Partnerarbeit diskutieren. Ebenso soll jede Schülerin und

jeder Schüler in der Konfrontationsphase eine Hauptbedingung für Frieden mittels Klebezettel einbringen. Dadurch wird eine breite erste Auslegeordnung generiert, die im anschließenden Klassengespräch konkretisiert werden kann. Das Ergebnis davon ist eine sehr argumentative Aushandlung von Friedensbedingungen aus den Alltagsüberzeugungen der Lernenden (vgl. Transkript 18, S. 433). Sandra traut den Lernenden also zu, dass sie akkurate Beurteilungskriterien für einen gerechten Frieden zusammenstellen können. Dies zeigt sich auch daran, dass sie während des Gesprächs vor allem Rederechtserteilungen oder klärende divergente Folgehandlungen einsetzt. Durch diese Inszenierung erschafft Sandra eine fiktive alltagsbezogene Situation, in der die Lernenden sich in einer ähnlichen Lage befinden wie die Kriegsparteien am Ende des Ersten Weltkrieges. Den Übergang zum historischen Fall moderiert Sandra mittels einer Aufgabenstellung. Die Lernenden sollen in Partnerarbeit die verschiedenen historischen Perspektiven und Schlüsselbegriffe herausarbeiten, die deren Position verdeutlichen. Dies als Vorbereitung für das abschließende Sinnbildungsgespräch.

b) Ebene Sinnbildungsgespräch

Das Sinnbildungsgespräch zur Frage „Sind die Bestimmungen der Versailler Verträge gerecht?“ wird nun wie bei den vorgängigen Lektionsanalysen anhand von Qualitätsmerkmalen dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht besprochen. Wie zuvor werden die Qualitätsmerkmale der Wissensbildungsgemeinschaft und der ko-konstruktiven Argumentation gemeinsam diskutiert. Des Weiteren können dialogische Klassengespräche den Stand des historischen Denkens und Verstehens offenlegen. Dies zeigt sich anhand der von den Lernenden eingebrachten Informationen aus den untersuchten Dokumenten, möglicher Aussagen zu den eingesetzten Strategien und der Verwendung von Deutungsmustern als Strukturierung der eigenen Aussagen.

Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktive Argumentation: Die Ko-Konstruktivität zeigt sich in Transkript 19 (S. 437) besonders in der Spalte Dialogizität. Anhand der Aussagen der Lernenden wird deutlich, dass sie insbesondere inhaltlich explizit an zuvor getätigte Äußerungen anknüpfen. Dabei beziehen sie ihre Informationen aus den Dokumenten der Lektion sowie aus ihrem Vorwissen zu den Ursachen des Ersten Weltkrieges aus den Vorlektionen. Dies bringen sie als inhaltliche Erweiterungen ins Gespräch ein. Gleichzeitig weist dieses Gespräch einen hohen Anteil an Begründungen aus. Die Lernenden ko-konstruieren eine ausdifferenzierte Argumentation. Sandra leitet das Gespräch vor allem mittels Rederechtserteilungen und divergenter

Folgehandlungen aus dem Bereich „Lerngemeinschaft“ (vgl. a. a. O., Spalte Dialogizität, Anknüpfungen und Einladung). Dadurch überlässt sie die inhaltliche Gestaltung des Klassengesprächs den Lernenden. Insbesondere durch ihre Eröffnungen (a.a.O., Turns 1 und 13) lenkt sie den inhaltlichen Schwerpunkt der beiden Gesprächssequenzen. Das Gespräch ist lernendenzentriert und die Lernenden zeigen Verhalten einer Wissensbildungsgemeinschaft, die gemeinsam eine ausdifferenzierte Urteilsbildung konstruiert.

Konstruktion narrativer Fragmente und historisches Verstehen: Es findet aber trotz der evaluativen Fragestellungen nicht eine Debatte statt, sondern die Lernenden ko-konstruieren ein differenziertes Argumentarium für die Kriegsschuld Deutschlands (vgl. a.a.O.). Sie sehen aber Deutschland nicht als alleinverantwortlich für einen Krieg. Diesen Aspekt diskutieren die Lernenden auch mit Bezug auf die Bedingungen, die sie für einen Friedensschluss in der Konfrontationsphase erarbeitet haben. Dabei bringt Schüler S01 auch zum Ausdruck, dass sich das Alltagsbeispiel nicht auf den historischen Fall übertragen lässt (Transkript 19, S. 437, Turn 7). Was sich übertragen lässt, ist der Umstand, dass immer mehrere Parteien am Ursprung eines Konflikts stehen. Deshalb sind auch alle mitschuldig am Konflikt. Des Weiteren kommt in dieser Sequenz zum Ausdruck, dass es auch im politischen Interesse der am Verhandlungstisch sitzenden Personen ist, wenn sie Deutschland die alleinige Kriegsschuld zuschieben. Die Aussagen von Schüler S03 (Turns 3 und 11) zeigen außerdem, dass er die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten der Kriegsparteien kennt. Außerdem kann er sich in die Perspektive der Teilnehmer an der Friedensverhandlung hineinversetzen: Als gewählte Volksvertreter nutzten sie womöglich auch die Gelegenheit, sich gegenüber ihren Wählern als starke Männer zu profilieren (Turn 3).

Danach wendet sich das Sinnbildungsgespräch der Lage Deutschlands zu. Die Lernenden sehen Deutschland in einer schlechten Verhandlungsposition (Abb. 54, S. 439). Dass die Kriegssieger in einer stärkeren Verhandlungsposition stehen, hat zur Folge, dass sie die Bedingungen vorgeben können. Durch den Krieg hat sich Deutschland auch teilweise selber ruiniert. Wobei der Schüler S12 anmerkt, dass bei einem Friedensschluss sowieso nicht alle Interessen der Beteiligten berücksichtigt werden können (a.a.O., Turn 19). Außerdem kommt der Frieden auch nicht aus einem gemeinsamen Verhandlungskonsens zustande, wobei genau die Frage nach der Kriegsniederlage des Deutschen Reiches besonders in bestimmten Kreisen der Weimarer Republik (Stichwort: Dolchstoßlegende) unterschiedlich interpretiert wurde (u. a. Peukert, 1987; Winkler, 2018). Die Lernenden gehen davon aus, dass Deutschland den Krieg

über längere Zeit hinweg sowieso verloren hätte. Der Schluss dieser zweiten Sequenz ist geprägt von der moralischen Überzeugung Sandras, dass es sich in keinem Fall um einen gerechten Frieden handelte, da Deutschland nicht an den Friedensverhandlungen teilnehmen konnte.

Insgesamt zeichnet sich das Sinnbildungsgespräch dadurch aus, dass die Lernenden sich ein Urteil bilden, indem sie verschiedene Kriegsursachen und vereinzelt auch Perspektiven der beteiligten Kriegsparteien ins Gespräch einbringen. Diese Informationen beziehen sie beinahe ausschließlich aus Dokumenten und viele ihrer Aussagen werden begründet. Dies lässt den Schluss zu, dass die inhaltliche Kohärenz der Lektion hoch ist. Dadurch können die Lernenden auch einen Zusammenhang zwischen Leitfrage und Dokumenten herstellen. Die ausdifferenzierte Argumentation zur Leitfrage konstruieren die Lernenden gemeinsam. Beinahe jede Aussage erweitert eine vorhergehende Äußerung einer Klassenkameradin oder eines Klassenkameraden. Die Urteilsbildung erfolgt kokonstruktiv und es werden dabei plausible narrative Fragmente erstellt. Einige Aussagen der Lernenden deuten an, dass ihnen die Alterität ihrer selbst festgelegten Friedensbedingungen mit dem historischen Fall bewusst ist. Sie zeigen also, dass sie innerhalb des Lektionsverlaufs zwischen historischem und fiktivem Kontext wechseln können. Das kann als Hinweis auf eine fachspezifisch angereicherte epistemologische Überzeugung gedeutet werden.

Nach den ausführlichen Beschreibungen von neun Lektionen der drei Interventionslehrpersonen sollen die wichtigsten Ergebnisse von Kapitel 11.3 anschließend zusammenfassend aufgeführt werden.

11.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der analysierten Lektionen mit *good practice*-Klassengesprächen

Im letzten Kapitel wurden *good practice*-Beispiele von Sinnbildungsgesprächen im Geschichtsunterricht dargestellt. Diese zeigen im Vergleich einige Unterschiede bezüglich ihrer Dialogizität und dem fachlichen Gehalt auf. In der Tabelle 52 werden diese veranschaulicht. Jene Lektionen, die ein Klassengespräch mit dialogischem Gesprächsmuster aufweisen, werden mit einem Kreuz in der Spalte „Dialogizität“ vermerkt. In der Spalte „Plausible Fragmente“ werden diejenigen Klassengespräche mit „x“ gekennzeichnet, die aus inhaltlicher Sicht überwiegend aus Wortmeldungen bestehen, die zur Konstruktion plausibler narrativer Fragmente beitragen (zur Plausibilität vgl. Kapitel 2.2). Letzteres gilt es auch immer im Verhältnis des Leistungsniveaus und -vermögens der drei Klassen einzuordnen (vgl. Kapitel 10.3.2 und Kapitel 11.2.2).

| Fall, Zeitpunkt | Dialogizität | Plausible Fragmente |
|-----------------|--------------|---------------------|
| Roland, C6 | x | x |
| Roland, t1 KG2 | x | x |
| Roland, t1 KG4 | x | |
| | | |
| Toni, C1 | x | x |
| Toni t2, KG1 | x | x |
| Toni t2, KG2 | x | x |
| | | |
| Sandra C4 | | x |
| Sandra C6 | | x |
| Sandra C7 | x | x |
| Total | 7/9 | 8/9 |

Tabelle 52: Übersicht der Sinnbildungsgespräche nach Dialogizität und Plausibilität

Insgesamt weisen aufgrund der Beschreibungen ausgewählter Lektionen *sechs von ursprünglich neun Sinnbildungsgesprächen* sowohl ein mehrheitlich dialogisches Gesprächsmuster als auch hohe Anteile fachlich plausibler narrativer Fragmente auf.

Nicht mehr aufgeführt in der Tabelle werden die Lektionen von Toni aus dem dritten Coachingzyklus und Sandras aus dem zweiten Coachingzyklus (vgl. Tab. 30, S. 302). Dies, da Tonis Klassengespräch des dritten Coachingzyklus im Kontext der Gesamtlektion eine andere epistemische Funktion erfüllt, als durch die Leitfrage des Gesprächs („War Cecil Rhodes ein Rassist?“) ursprünglich angenommen wurde (Kapitel 11.3.2.2). Durch die fehlende Einbettung dieser Frage in einen vollständigen Lernzyklus historischen Verstehens, der in dieser Lektion in der Auseinandersetzung mit Ursachen des Imperialismus besteht, handelt es sich bei dieser um ein dialogisches Konfrontationsgespräch mit einem neuen Inhalt (Begriffsvertiefung „Rassismus“).

Sandras Lektion aus dem zweiten Coachingzyklus weist ein dialogisches und fachlich gehaltvolles Erschließungsgespräch, aber kein Sinnbildungsgespräch auf (Kapitel 11.3.3.1). Die inhaltliche Erarbeitung zur Gesprächsvorbereitung besteht im Vergleich zweier Quellen, die exakt dasselbe Ereignis aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zeigen. Die Lektion ist so gestaltet, dass die Klasse in zwei Gruppen entsprechend den Quellen den Inhalt zunächst beschreibt. Das daran anschließende Gespräch geht nicht über das Beschreiben der Ereignisse hinaus, obwohl die Lehrerin eine evaluative Leitfrage („Was ist

wirklich geschehen am Kongo River?“) vorgesehen hatte. Letzteres hatte zur Kategorisierung als Sinnbildungsgespräch geführt (vgl. Kapitel 10.5.2.1). Die Analyse dieses Klassengesprächs mit der epistemischen Funktion „Erschließen“ zeigt, dass sich hier dialogische Gesprächsmuster feststellen lassen (vgl. Abb. 47, S. 403).

Die Analyse dieser zwei beschriebenen Lektionen deutet darauf hin, dass dialogische Gesprächsmuster auch in Konfrontations- bzw. Erschließungsgesprächen sichtbar werden können. Weitere Gesprächsmerkmale lassen sich in den verbleibenden sechs Sinnbildungsgesprächen feststellen, wie z.B. die gegenseitige Bezugnahme der Lernenden (Transaktivität) oder die Förderung der Wissensbildungsgemeinschaft durch die Lehrpersonen. Mittels der Lektionen, in welche diese Klassengespräche eingebettet sind, können Gestaltungsmerkmale für Lektionsdesigns mit dialogischen Klassengesprächen im Geschichtsunterricht abgeleitet werden, wie das Erschließen multipler Dokumente oder der Einsatz kooperativer Methoden zur Gesprächsvorbereitung.

In den folgenden Ausführungen werden nun zusammenfassend weitere beobachtete Merkmale dialogischer Gesprächsmuster in Sinnbildungsgesprächen (vgl. vorhergehende Tab. 52, Spalte „Dialog“) als Erweiterung der Kodierungen beschrieben. Im Anschluss werden (fach-)didaktische Gestaltungsmerkmale des Lektionsdesigns sowie der inhaltlichen Gestaltung der Lektionen beschrieben, die sowohl Merkmale dialogischer Gesprächsmuster (vgl. a. a. O., Spalte „Dialogizität“) als auch plausible Deutungen historischer Sachverhalte durch die Lernenden (vgl. a. a. O., Spalte „Plausible Fragmente“) aufwiesen.

11.3.4.1 Merkmale dialogischer Gesprächsmuster der Sinnbildungsgespräche

Aufseiten der Schülerinnen und Schüler lassen sich anhand der Verlaufsdigramme (gestrichelte Pfeile) und der Transkriptauszüge (Kommentare der Spalte Dialogizität) viele explizite Anknüpfungen an vorhergehende Aussagen von Mitschülerinnen und Mitschülern feststellen. Dieses anknüpfende transaktive Verhalten zeigt sich in Form von explizit formulierten nachvollziehenden Aussagen (Toni t2: „Ich kann mich auch nur – ähm – das e- also jetzt S13, S06, S18 und S24 anschließen. Ähm – ich finde auch (...)“ (Transkript 8, Turn 17, S. 378)), inhaltlich erweiternden Aussagen (Roland t1: „Also ich – i-ch kann da zustimmen, der – der Unterschied ist wirklich da, der (...)“ (Transkript 3, Turn 24, S. 333)) mit teilweise namentlichem Bezug auf vorhergehende Äußerungen (Sandra C7: „Ja, ich weiß gar nicht mehr so genau, was ich sagen wollte. Ich wollt’ nur etwas zu S08 sagen. (...)“ (Transkript 18, Turn 6, S. 433)) oder durch das Äußern von Gegenpositionen (Roland C6: „Also für die Sklaverei muss ich

schnell bei Ihnen widersprechen. Und zwar ist im Text gestanden, dass (...)“ (Transkript 2, Turn 50, S. 314)). Dieses Inhalte verknüpfende Lernendenverhalten hat zur Folge, dass ko-konstruktiv plausible Fragmente historischer Narrative entwickelt werden. Diese Ko-Konstruktion steht im Gegensatz zu additiven Einzelaussagen der Schülerinnen und Schüler. Letztere können dabei durchaus plausible narrative Fragmente sein, wie die Wortmeldungen von Sandras Klasse in den Sinnbildungsgesprächen bei Coachingzyklus vier und sechs aufzeigen. Die Schülerinnen und Schüler verknüpften in ihren Einzeläußerungen mittels Deutungsmustern Informationen aus Dokumenten und begründen ihre Äußerungen, ohne sich auf vorhergehende Wortmeldungen anderer Schülerinnen und Schüler zu beziehen.

Beobachtbar sind auch kurze I-R-E-Sequenzen, welche die Lehrpersonen für begriffliche oder inhaltliche Klärungssequenzen einsetzen. Diese führen aber nicht per se zu einem Bruch im Gesprächsfluss, außer sie werden mit einer „korrekten“ Schlussfolgerung der Lehrpersonen versehen (z.B. Abb. 50 bei Sandra C4, S. 413, und Abb. 53, Sandra C6, S. 427). Durch dieses konvergente Verhalten der Lehrperson werden die Äußerungen der Lernenden relativiert und die beobachtbaren Ansätze dialogischen Gesprächsverhaltens etwas unterbunden. Als Folge davon ist wenig transaktives Lernendenverhalten beobachtbar und somit kann nicht von mehrheitlich dialogischen Gesprächssequenzen gesprochen werden (vgl. Tab. 52, S. 445, kein „x“ in der Spalte „Dialogizität“). Im Gegensatz dazu lässt sich in einigen Sinnbildungsgesprächen (Roland C6 und t1, Sandra C7 und Toni C1) mit klärenden I-R-E-Sequenzen feststellen, dass diese der Transaktivität des Lernendenverhaltens im Gespräch keinen Abbruch tun. Die Lernenden nehmen den inhaltlichen Faden von selbst wieder auf, indem sie sich in daran anschließenden Wortmeldungen auf Aussagen vor der I-R-E-Sequenz beziehen oder von der Lehrperson unaufgefordert erweiternde Aussagen formulieren.

Insgesamt sind die Schülerinnen und Schüler aller drei Lehrpersonen trotz Unterschieden in ihrer Sprachkompetenz und den Leistungsniveaus in der Lage, plausible narrative Fragmente auf Basis von analysierten Dokumenten in Sinnbildungsgesprächen zu ko-konstruieren. Dies zeigt sich einerseits am hohen Anteil der belegten und begründeten Wortmeldungen sowie am Einsatz von Deutungsmustern (z.B. Kausalzusammenhänge oder Perspektivität) zur Verknüpfung der Informationen. Dadurch formulieren sie plausible narrative Fragmente als argumentative und logische Deutungen. Diese Qualität der Wortmeldungen der beschriebenen Lektionen ist nicht nur in dialogischen Klassengesprächen feststellbar (vgl. Tab. 52, S. 445, Spalte „Plausible Fragmente“).

Bezüglich des Gesprächsleitungsverhaltens der drei Lehrpersonen zeigt sich, dass sie insbesondere divergente Impulse aus der *Accountable Talk*-Dimension „Lerngemeinschaft“ (z.B. Toni C1: „Was sagt ihr dazu?“) einsetzten. Diese zielen auf eine direkte Verknüpfung der Wortmeldung der Lernenden mit der Äußerung einer Vorrednerin bzw. eines Vorredners ab.

Bei den beschriebenen Sinnbildungsgesprächen fällt außerdem die deutlich reduzierte Rolle der Lehrer Roland (t1) und Toni (t2) bei der Gesprächsleitung auf. Sie setzten neben *talk moves* der Dimension „Lerngemeinschaft“ vor allem Rederechtserteilungen ein. Obwohl sich beide Lehrer mit inhaltsaufgreifenden divergenten Impulsen der Dimensionen „Wissen“ und „folgerichtiges Denken und Argumentieren“ zurückhalten, finden dialogische Diskussionen statt. Dabei verlangen die Lernenden gegenseitige Klärungen oder fordern andere Lernende auf, ihre Aussagen zu begründen. Womöglich ist dieses Schülerverhalten eine Folge des Gesprächsleitungsverhaltens der Lehrpersonen in den Klassengesprächen mit mehrheitlich divergenten Handlungen.

Zentral für das Gelingen dialogischer Klassengespräche ist das Lektionsdesign. Dazu werden zusammenfassend Gestaltungsmerkmale des Lektionsdesigns und des Inhalts der Lektionen unterschieden.

11.3.4.2 Fallübergreifende Gestaltungsmerkmale des Lektionsdesigns

Bezüglich der *Gestaltung des Lektionsdesigns* lassen sich anhand der Lektionen mehrere gemeinsame Merkmale eines dialogischen Geschichtsunterrichts feststellen.

Zunächst sind alle Lektionen strukturiert als *vollständige Zyklen historischen Verstehens* bestehend aus einem Lektionseinstieg durch Konfrontation oder Repetition, gefolgt vom Erschließen eines Sachverhalts und einer synthetisierenden oder reflexiven Sinnbildungsphase. Die Lektionsdesigns zeigen bei allen Lehrpersonen die chronologische Abfolge dieser Phasen, die auch mit *Wechseln der Sozial- und Arbeitsform* einhergehen: Erschließungsphasen finden zuerst immer in Einzelarbeit statt, gefolgt von einem Austausch der erarbeiteten Angaben in Partner- oder Gruppenarbeit. Dieser Austausch dient der Vorbereitung des anschließenden Klassengesprächs.

Bezüglich des kognitiven Anforderungsniveaus der Aufgabenstellungen in den Erschließungsphasen zeigt sich, dass die Aufgaben in Einzelarbeit mehrheitlich das Beschreiben oder Benennen von Sachverhalten verlangen, während in Partner- oder Gruppenarbeiten die Lernenden hauptsächlich Ab- resp. Vergleiche von Informationen anstellen müssen. Dazu bieten die Lehrpersonen den Lernenden zum Erschließen eines Sachverhalts immer *mehrere Dokumente* an. Geht es um das Erarbeiten von Informationen mit Bezug zur Leitfrage, so ge-

schiebt dies stets anhand multiperspektivischer Dokumente. Bereits durch die bewusste Zuteilung der Dokumente für die Einzelarbeitsphase wird eine erste Diskussionsgrundlage für den anschließenden kooperativen Austausch in Partner- oder Gruppenarbeitsphasen ermöglicht, z.B. der Austausch in Partnerarbeit zu unterschiedlichen Quellentexten (z.B. Toni C1).

Zur fachdidaktischen Gestaltung des inhaltlichen Angebots lässt sich zusammenfassend bei allen Lehrpersonen ausweisen/festmachen, dass Leitfragen den roten Faden der Lektionen bilden. Diese sind im Kern durch Deutungsmuster (z.B. Ursachen, Folgen oder Perspektivität) strukturiert. Die Übersicht der formulierten Leitfragen veranschaulicht diese Feststellung:

- *Roland C6*: Was waren die positiven und negativen Folgen des Imperialismus?
(Folgen und Perspektivität)
- *Roland t1 KG2*: Welche möglichen historischen Gründe und Ursachen gibt es für die Ungleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen?
(Ursachen und Perspektivität)
- *Roland t1 KG4*: Wie schätzt ihr die Entwicklung bis heute zur Ungleichstellung von Bevölkerungsgruppen ein?
(Wandel und Kontinuität)
- *Toni C1*: Was ist die „Wahrheit“ über die Ereignisse am Kongo River?
(Perspektivität und Konstruktivität)
- *Toni t2 KG1*: Wie mache ich mir ein Bild über die Opfer der Shoah?
(Perspektivität und Konstruktivität)
- *Sandra C4*: Wer ist schuld am Völkermord an den Herero?
(Ursachen und Perspektivität)
- *Sandra C6*: Warum bezeichnet man den Ersten Weltkrieg als „Totalen Krieg“? (theoriebasierte Erklärung)
- *Sandra C7*: Sind die Bestimmungen der Versailler Verträge gerecht?
(Perspektivität)

Außerdem können die formulierten Leitfragen in *deskriptive* Fragestellungen, z.B. „Was waren die positiven und negativen Folgen des Imperialismus?“, *evaluative* Fragestellungen, wie „Wie schätzt ihr die Entwicklung bis heute zur Ungleichstellung von Bevölkerungsgruppen ein?“, und *explanative* Fragestellungen, z.B. „Wie mache ich mir ein Bild über die Opfer der Shoah?“, unterteilt werden.

Ebenso werden „große“ Begriffe (z.B. Rassismus, Gleichberechtigung, Frieden) zur Formulierung von Leitfragen eingesetzt. Dies ermöglicht den Lernenden bereits im/beim Lektionseinstieg einen alltagsnahen Zugang zum inhaltlichen Kern der Lektion.

In allen Lektionen zeigt sich zudem, dass die Analyse von Dokumenten das zentrale Element der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt darstellt. Die von den Lehrpersonen eingesetzten Dokumente in den beschriebenen Lektionen wiesen folgende Merkmale auf:

- Generell wurden kaum Schulbuchtexte aus gängigen Lehrmitteln eingesetzt.
- Darstellungstexte wurden immer kombiniert mit Quellentexten oder bildlichen Quellen. Dabei zeigen sich bedingt durch das Leistungsniveau der Klassen Unterschiede im Angebot der Dokumente:
 - *Tiefstes Niveau*: Roland (C6) stellt angereicherte *fact sheets* für Debattenpositionen mit Darstellungen und Quellen zusammen. Diese eine A4-Seite umfassenden Angaben umfassen für beide Positionen kontroverse Informationen zu den gleichen soziokulturellen Kategorien (Gesellschaft und Wirtschaft) sowie multiperspektivische Quellenauszüge.
 - *Höhere Niveaus*: Toni und Sandra bieten den Lernenden immer mehrere Quellenauszüge angereichert mit Bildern oder Karikaturen an. Diese weisen Angaben aus mehreren soziokulturellen Kategorien in Bezug zur Leitfrage auf und umfassen mehrere zeitgenössische Perspektiven.
- Die Inhalte der Dokumente sind immer abgestimmt auf die Deutungsmuster der Leitfragen, sodass mehrere plausible Deutungen oder Urteilsbildungen der Lernenden möglich sind.

Im Anschluss an diese Zusammenfassung der Ergebnisse der fokussiert beschriebenen Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen werden die gesamten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in Bezug zu den vier zentralen Forschungsfragen (siehe Kapitel 8) in Kapitel 12 fallübergreifend diskutiert.

12. Diskussion und Folgerungen

Die Ergebnisse der drei untersuchten Fälle werden im Folgenden entlang der Forschungsfragen und unter Einbezug der Vergleichslehrperson zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 12.1). Im Anschluss daran werden inhaltliche und methodische Limitationen der vorliegenden Arbeit, gefolgt von einem Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen (12.2) dargestellt. Den Abschluss bilden Folgerungen für zukünftige Fortbildungsmaßnahmen zur Förderung einer dialogischen Gesprächskultur im Fach Geschichte und zur Gestaltung eines qualitätsvollen, diskursiven Geschichtsunterrichts (12.3).

12.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

12.1.1 Fragestellung 1: Veränderungen der reflexiv geäußerten epistemologischen und fachdidaktischen Überzeugungen

In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich sowohl bei den fachdidaktischen als auch den epistemologischen Überzeugungen der drei Lehrpersonen nur geringfügige Veränderungen. Bereits bei der Eingangsdatenerhebung t_0 vor der Intervention widerspiegeln sich in den Ergebnissen Auffassungen von Geschichte und Geschichtsunterricht, wie sie von der Geschichtsdidaktik angestrebt werden (vgl. Maggioni, 2010; Nitsche, 2019). Das heißt, die Fragebogenantworten weisen in Bezug auf die Fachdidaktik auf ein konstruktivistisches Lernkonzept und in Bezug auf die Epistemologie des Fachs auf ein narrativ-konstruktivistisches Verständnis hin. Der Vergleich der Befragungen zum Zeitpunkt vor der Intervention t_0 und der ersten Ausgangsdatenerhebung t_1 zeigt bei den *fachdidaktischen Überzeugungen* eine weniger einheitliche Ausprägung als bei den *epistemologischen Überzeugungen*.

Insbesondere die Berufseinsteigerin Sandra weist zu beiden Zeitpunkten hinsichtlich ihrer fachdidaktischen Überzeugungen keine eindeutige Position auf. Ihre Ergebnisse zeigen Zustimmung sowohl zu den konstruktivistischen Ausprägungen als auch zur transmissiven Position. Ähnliche Ergebnisse haben auch andere Studien mit angehenden Lehrpersonen (Nitsche, 2019) sowie Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ergeben (Wansink et al., 2016). Wie Sandra äußert auch Toni zum Zeitpunkt t_1 Zustimmung zu allen drei Positio-

nen der fachdidaktischen Überzeugungen. Insgesamt sind die mit Fragebogen ermittelten Antworten nicht leicht zu interpretieren. Für eine vertieftere Analyse sollten neben den quantitativen Daten aus den Fragebogen zusätzlich die Aussagen der Lehrpersonen aus den Interviews hinzugezogen werden. Inwiefern diese fachdidaktisch wenig eindeutigen Positionierungen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung beider Lehrpersonen haben, lässt sich nicht beantworten. Die häufig berichtete Diskrepanz zwischen Überzeugungen und gezeigtem Unterrichtsverhalten kann in der vorliegenden Arbeit nicht nachgewiesen werden (Nitsche, 2019). Aufgrund der Lektionen zum Zeitpunkt t_0 stellt sich die Frage, ob nicht vielmehr eine Diskrepanz besteht zwischen den geäußerten Überzeugungen zu gutem Geschichtsunterricht und der Kompetenz, diese Überzeugungen in der Praxis umzusetzen (z. B. auch bei Martell, 2020).

12.1.2 Fragestellung 2: Veränderungen des Gesprächsleitungsverhaltens der Geschichtslehrpersonen

a) Welche Veränderungen zeigen die Sprechanteile der Lehrpersonen im Vergleich zu jenen der Schülerinnen und Schüler?

Im Allgemeinen fallen bei allen Lehrpersonen die Anteile der Sprechzeit bereits nach der ersten Präsenzveranstaltung geringer aus als bei der Eingangsdatenerhebung. Der Sprechzeitanteil der Lehrpersonen bleibt aber im weiteren Verlauf der Intervention wenig konstant. Trotzdem verändern sich die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass ihre Sprechzeitanteile im Vergleich mit der Lehrperson im Verlauf der Fortbildung bei allen Messzeitpunkten höher oder zumindest in etwa gleich ausfallen. Bemerkenswert ist außerdem, dass der prozentuale Sprechanteil der Lernenden bei allen Klassen während der gesamten Intervention höher ausfällt als noch bei der Eingangsdatenerhebung. Diese Ergebnisse stehen in starkem Gegensatz zu den Resultaten früherer Untersuchungen in verschiedenen Schulfächern. Diese weisen in Klassengesprächen für die Lehrpersonen einen deutlich höheren Redeanteil zwischen 70% und 80% nach, während derjenige der Schülerinnen und Schüler lediglich zwischen 20% und 30% lag (z. B. Ackermann, 2011; Seidel, 2003; Sumfleth & Pitton, 1998).

Die Zunahme der Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler in der vorliegenden Untersuchung legt die Vermutung nahe, dass die Lernenden längere Beiträge ins Gespräch einbringen. Geht man von der Annahme aus, dass längere Beiträge der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Einwort-Antworten kognitiv anspruchsvollere Denktivitäten zum Ausdruck bringen, wie z. B. beim

Formulieren von Begründungen oder Erklärungen, können erhöhte Sprechzeitanteile der Lernenden auch als Hinweis auf ein höheres Ausmaß an kognitiver Aktivierung im Klassengespräch betrachtet werden.

Dass kognitive Aktivierung als wichtige Qualitätsdimension des Unterrichts den fachlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler begünstigt, wurde für andere Schulfächer bereits nachgewiesen (z.B. Praetorius et al., 2020). Für das Fach Mathematik (Pauli et al., 2008) oder für den Literaturunterricht (Sedova et al., 2019) konnten tatsächlich positive Zusammenhänge zwischen der Länge der Lernendenäußerungen und der fachlichen Leistungsentwicklung nachgewiesen werden. Inwieweit dies auch in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist, kann aufgrund der erfassten Daten nicht geklärt werden, da die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler nicht durch entsprechende Tests erhoben wurden.

Trotz verminderter Redezeit weisen die Lehrpersonen während der Intervention weiterhin gleich viele Turns auf wie die Lernenden. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass die höheren Sprechzeitanteile auf längeren Schülerbeiträgen beruhen. Dies lässt die Annahme zu, dass es sich weiterhin um von Lehrpersonen geleitete Gespräche handelt (*teacher-led*), jedoch die inhaltliche Ausrichtung und die zur Diskussion gestellten Sachverhalte vermehrt von den Lernenden mitgestaltet werden (*student-owned*) (Resnick et al., 2018). Dabei kann die längere Redezeit der Lernenden gegenüber jener der Lehrpersonen auch ein Indiz dafür sein, dass die Klassengespräche insgesamt weniger nach dem I-R-E-Muster ablaufen. So wird ein geringer Redeanteil der Lernenden in der Literatur als Hinweis auf dieses Muster betrachtet (Hiebert et al., 2003). Die vorliegenden Ergebnisse weisen demgegenüber Qualitätsmerkmale einer dialogischeren Gesprächskultur auf, in der die Lernenden sich vermehrt aktiv an der gemeinsamen Wissensbildung beteiligen.

b) Welche Veränderungen zeigen sich im Gesprächsleitungsverhalten der Lehrpersonen bezüglich Merkmalen dialogischer Klassengespräche im Sinne von *Accountable Talk*?

Das Gesprächsleitungsverhalten der Lehrpersonen wurde anhand einer Kodierung ihrer Gesprächsbeiträge erfasst, wobei auf der obersten Ebene zwischen konvergenten und divergenten Gesprächshandlungen sowie Rederechtserteilungen und regulierenden Äußerungen unterschieden wurde. Von besonderem Interesse sind dabei die divergenten Sprechhandlungen, da v. a. diese ein Gesprächsleitungsverhalten abbilden, das auf die Förderung der drei Verantwortungsdimensionen verantwortlicher Gesprächsteilnahme bzw. *Accountable Talk* zielt.

Die in Kapitel 11.1.3 dargestellten Kurvendiagramme zeigen, dass die Rederechtserteilungen bei allen Lehrpersonen bereits ab dem ersten Messzeitpunkt nach der Eingangsdatenerhebung zunehmen. Trotz gewisser Schwankungen fallen die Anteile der Rederechtserteilungen bei allen Lehrpersonen während der Intervention höher aus als bei t_0 . Die Zunahme der Rederechtserteilungen bei allen Lehrpersonen deutet auf häufigere Meldungen der Schülerinnen und Schüler hin. Zusammen mit den Rederechtserteilungen machen divergente Handlungen nach der ersten Präsenzveranstaltung den Hauptanteil des Gesprächsleitungsverhaltens der Lehrpersonen aus.

Die Anteile divergenter Handlungen fallen nach der ersten Präsenzveranstaltung bei allen Lehrpersonen höher aus als vor der Intervention. Auch wenn die weitere Entwicklung nicht linear verläuft, bilden die divergenten Handlungen bei allen Lehrpersonen den Hauptanteil ihrer Äußerungen. Fasst man sie mit den Rederechtserteilungen zusammen, wird eine deutliche Zunahme schülerorientierter Gesprächsleitung im Vergleich zur Eingangsdatenerhebung t_0 feststellbar.

Das konstante Gesprächsmuster der Vergleichslehrerin Fiona bietet einen Kontrast zu den Veränderungen der drei Interventionslehrpersonen. Im Vergleich mit den Lehrpersonen der Intervention wird sichtbar, dass Fiona bei einer dazwischenliegenden Zeitspanne von einem Jahr kaum Veränderungen in ihrem Gesprächsmuster aufweist. Außerdem zeigt sie zum Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung t_1 ähnlich hohe Anteile an konvergentem Verhalten wie bei t_0 bei einem gleichzeitigen leichten Rückgang divergenter Impulse. Im Gegensatz dazu zeigen sich bei den Interventionslehrpersonen gegenteilige Entwicklungen mit zum Teil recht deutlicher Abnahme konvergenter Handlungen.

In Bezug auf die drei Dimensionen des *Accountable Talk* (Lerngemeinschaft, Wissen sowie folgerichtiges Denken und Argumentieren) zeigt sich die größte Veränderung bei allen Lehrpersonen in der Dimension „Lerngemeinschaft“. Diese *talk moves* werden zum Zeitpunkt der Ausgangsdatenerhebung von allen Lehrpersonen am häufigsten eingesetzt. Dieser Befund ist positiv einzuschätzen, entspricht er doch der Zielsetzung der Fortbildung „Socrates 2.0“, Gespräche dialogischer gestalten zu lernen. Gesprächsimpulse dieser Kategorie fordern die Lernenden zur gegenseitigen Bezugnahme untereinander auf und modellieren die grundlegende Haltung gegenüber dem Klassengespräch als gemeinsames Denkforum. Der Einsatz von Impulsen zur Förderung der Lerngemeinschaft ist konstitutiv zur Etablierung des gemeinsamen Denkens der Lernenden. Es gilt also zu etablieren und aufrechtzuerhalten, dass die Schülerinnen und Schüler einander zuhören „müssen“, da jede Äußerung als intersubjektiv zu diskutieren-

der Beitrag zum Wissensaufbau wertgeschätzt wird. Die Lehrperson ist nicht mehr der Quell allen Wissens, sondern alle Anwesenden können und sollen an der Erreichung eines gemeinsamen Diskussionsziels teilhaben. Die Annahme liegt nahe, dass eine Zunahme divergenter Gesprächshandlungen der Kategorie „Lerngemeinschaft“ auch die Rolle der Schülerinnen und Schüler im Klassengespräch grundlegend verändert (u. a. Pauli, 2010; Seidel et al., 2003).

Wie die Anteile divergenter Impulse aus den sachbezogenen Dimensionen „Wissen“ und „Folgerichtiges Denken und Argumentieren“ vor der Intervention bei t0 zeigen (vgl. Abb. 15, S. 273; Abb. 17, S. 276; Abb. 19, S. 278), verfügen alle drei Lehrpersonen bereits über solche Gesprächsleitungsstrategien. Im Vergleich von Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung t0 mit t1 lassen sich kaum Veränderungen in diesen Dimensionen feststellen. Die größte Veränderung bezüglich der inhaltlichen Gesprächssteuerung der drei Lehrpersonen zeigt sich hier weniger in der Zunahme der *talk moves*, abgebildet in der Oberkategorie der divergenten Handlungen, als vielmehr in der Abnahme geschlossener Fragen (konvergente Impulse). Es kann angenommen werden, dass die inhaltliche Gesprächsleitung der Dimensionen „Wissen“ sowie „Folgerichtiges Denken und Argumentieren“ produktiver ausfällt als vor der Intervention (t0). Außerdem werden diese divergenten Impulse zum Zeitpunkt t1 nicht durch dazwischenliegende, geschlossene Fragen der Lehrpersonen kleingearbeitet, welche die Denktivität der Lernenden einschränken würden. Damit ermöglichen die drei Lehrpersonen gehaltvollere Gesprächsbeiträge der Schülerinnen und Schüler (z. B. Molinari et al., 2013; O'Connor et al., 2015; Pauli & Reusser, 2015).

Dabei zeigen sich bei t0 Unterschiede zwischen den drei Fällen im prozentualen Anteil divergenter Handlungen. Im Gegensatz zu Sandra und Toni setzt Roland bereits bei t0 mehrheitlich divergente Gesprächsleitungsstrategien ein. Gleichzeitig fällt der Anteil konvergenter Handlungen bei Roland deutlich geringer aus als bei den anderen beiden Lehrpersonen. Bei Toni und Sandra stellen konvergente Handlungen den Hauptanteil ihrer Gesprächsleitung bei t0 dar. Dass Lehrpersonen vor Interventionsbeginn über ein Repertoire an dialogischen Gesprächsleitungsstrategien verfügen und im Verlauf von Fortbildungsprogrammen sehr individuelle Kompetenzaufbauprozesse aufweisen, hat sich auch in anderen Studien, allerdings bezogen auf andere Schulfächer, gezeigt (u. a. Schindler et al., 2021; Sedova, 2017).

Parallel zur Zunahme divergenter Gesprächshandlungen lässt sich bei allen drei Lehrpersonen ein deutlicher Rückgang an konvergenten Handlungen von t0 zur ersten Praxisphase bei Coachingzyklus 1 feststellen. Der detaillierte Vergleich der drei Geschichtslehrpersonen von Eingangs- und erster Ausgangs-

datenerhebung zeigt, dass sich dabei insbesondere die Anteile der geschlossenen Fragen und Eigenleistungen der Lehrpersonen, wie von ihnen geleistete inhaltliche Inputs oder Zusammenfassungen von Lernendenäußerungen, reduzieren. Insgesamt kann der Rückgang der konvergenten Handlungen als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der inhaltliche Verlauf der Klassengespräche weniger eng von den Lehrpersonen gelenkt wird. Das heißt auch, dass sich die Gesprächsleitung stärker an den Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler orientiert, welche die Lehrpersonen mittels divergenter Handlungen vermehrt aufgreifen und produktiv weiterverarbeiten können. Damit lässt sich auch die Zunahme der Sprechzeitanteile der Schülerinnen und Schüler erklären.

Zusammengenommen lassen sich die Zunahme der divergenten Gesprächshandlungen der Lehrpersonen und der höhere Sprechzeitanteil der Lernenden im Verlauf der Fortbildung als Indikatoren für eine zunehmend dialogischere Gesprächsleitung der drei Geschichtslehrpersonen interpretieren (Alexander, 2018; Kooloos et al., 2019), wie sie mit der Fortbildung angestrebt wurde. Dabei gehören konvergente Handlungen weiterhin zum Gesprächsleitungsrepertoire der drei Lehrpersonen. Das deutet darauf hin, dass auch lehrpersonenzentrierte I-R-E-Sequenzen weiterhin eingesetzt werden, z.B. für begriffliche Klärungen oder inhaltliche Nachbesserungen (vgl. auch bei Reisman, 2015). Dies zeigen auch die detaillierten Analysen von Gesprächen zur vierten Forschungsfrage (vgl. z.B. Kapitel 11.3.3.3). Wie die Ergebnisse deutlich machen, konstituiert aber das I-R-E-Muster nicht (mehr) die Grundstruktur aller analysierten Klassengespräche. Im Gegensatz zu Bracke et al. (2018, S. 235) kann folglich festgestellt werden, dass I-R-E nicht zwingend das *unvermeidbare Grundmuster* jeglicher Unterrichtskommunikation im Geschichtsunterricht darstellen muss, sondern bei geeigneter Gesprächsleitung durchaus produktiveren, dialogischen Gesprächsstrukturen Platz machen kann.

c) Inwiefern verändert sich der Einsatz explizit fachspezifischer Impulse von Lehrpersonen in Sinnbildungsgesprächen?

In die Analyse der explizit fachspezifischen Impulse wurden nur jene Klassengespräche einbezogen, die als Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche identifiziert worden waren (vgl. Tab. 16, S. 244). Von Interesse ist insbesondere, inwiefern die Geschichtslehrpersonen lernförderliche fachspezifische Impulse, z.B. durch explizite Aufforderung zum Einsatz bestimmter Strategien oder zur Urteilsbildung, einsetzten und wie häufig diese im Verhältnis zu fachübergreifenden Impulsen der Gesprächsleitung in Form der *talk moves* nach *Accountable Talk* verwendet werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Impulse nach der zweiten Präsenzveranstaltung bei allen drei Lehrpersonen rund die Hälfte der gesamten Gesprächsleitungsstrategien ausmachen. Betrachtet man die Impulse etwas differenzierter, dann fällt auf, dass explizit fachspezifische Impulse während der gesamten Intervention in sehr geringer Zahl eingesetzt werden. Auffällig dabei ist, dass es sich dabei vor allem um eröffnende Fragen (*Initiationen*) aus den höheren kognitiven Anforderungsniveaus Urteil, Deutung oder Reflexion handelt. Es lassen sich kaum fachspezifische Impulse der Lehrpersonen feststellen, die Schüleräußerungen aufgreifen und die Klasse oder einzelne Lernende auffordern, die Aussagen mittels expliziten fachspezifischen Impulses auf eine bestimmte Art und Weise weiterzuverarbeiten. Dies lässt sich damit erklären, dass sich die allgemeinen divergenten Impulse angelehnt an *Accountable Talk* (vgl. Anhang C, S. 544) besonders als Anknüpfung an die Lernendenaussagen eignen. Alle allgemeinen divergenten Impulse aus der Kategorie „Wissen“ sind gleichzeitig fachdidaktische Impulse (z.B. Begriffe präzisieren, Aussagen erklären bzw. weiterausführen oder *revoicing*). Bedingt durch die Implizitheit und Multifunktionalität von Gesprächen ist es gar nicht notwendig, dass die Lehrpersonen erneut ausführen, was die Lernenden inhaltlich präzisieren oder erklären sollen (vgl. Sparsamkeitspostulat bei Gronostay, 2019, S. 44f.). Daher äußern die drei Lehrpersonen kaum eine explizite Aufforderung zum Strategieinsatz oder nennen explizit den zu präzisierenden Begriff. Deshalb werden die meisten Wissensimpulse durch die Lehrperson der Kategorie der allgemeinen Impulse zugeordnet. Folglich lassen sich die geringen Anteile der fachdidaktischen Impulse auch durch die Kategorisierung der fachdidaktischen Zusatzkodierung erklären.

Die detaillierten Analysen der fachdidaktischen Impulse zeigen auf (Kapitel 11.2.1), dass es den Lehrpersonen gelingt, gesprächseröffnende Impulse aus den fachdidaktischen Bereichen Sinnbildung mit Deutungsmustern, Urteilsbildung oder Reflexion zu formulieren. Durch die Beschränkung der Analysen auf den Typ „Sinnbildungs- und Reflexionsgespräch“ fallen die meisten fachdidaktischen Impulse in diese Bereiche. Diese Art von fachdidaktischem Impuls (Reflexion, Urteilsbildung oder Deutung) kann von den Lernenden nicht einfach beantwortet werden und benötigt auch mehr Unterrichtszeit für eine vertiefte Auseinandersetzung. Für die Diskussion dieser kognitiv anspruchsvollen Eröffnungen benötigt es dann womöglich keine weiteren explizit fachspezifischen Impulse. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass die divergenten Impulse, in Form von *talk moves* aus dem allgemeinen Werkzeugkasten „Dialogische Klassengespräche“, für eine flexible inhaltsbezogene Gesprächsleitung von Sinnbildungs-

und Reflexionsgesprächen mehrheitlich ausreichen. Dies bestätigen auch Untersuchungen aus anderen Fächern, wie Mathematik, Naturwissenschaft oder muttersprachlichem Literaturunterricht (Übersicht bei Resnick et al., 2018).

12.1.3 Fragestellung 3: Entwicklung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenaussagen in Sinnbildungsgesprächen

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden dieselben Sinnbildungsgespräche wie zuvor bei Fragestellung 2 c) ausgewertet. Bei diesen Analysen wurden die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler dahingehend untersucht, ob sie ihre Wortmeldungen *begründen* und inwiefern in ihren Aussagen *Informationen aus Dokumenten* verwendet werden. Außerdem ließen sich Behauptungen als Aussagen ohne Begründung und ohne Dokumentbezug von den restlichen Äußerungen trennen. Der Anteil begründeter Äußerungen kann Aufschluss darüber geben, ob kognitiv anspruchsvollere Denkkaktivitäten beobachtbar werden (vgl. nachfolgende Ergebnisse zu Fragestellung 2 a)). Aus geschichtsdidaktischer Perspektive sind begründete Wortmeldungen besonders gehaltvoll, wenn diese sich auf Informationen aus analysierten Dokumenten stützen. Der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenaussagen liefert zusätzliche Anhaltspunkte für die Förderung fachspezifischer Denkkaktivitäten durch dialogische Gesprächsleitung.

Insgesamt lässt sich für alle drei Klassen feststellen, dass der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenäußerungen in allen Klassengesprächen der Intervention im Vergleich mit der Eingangsdatenerhebung t0 höher ausfällt. Außerdem fällt die Summe der Anteile belegter wie auch begründeter Äußerungen der Lernenden bei allen Lehrpersonen bereits ab der ersten Praxisphase höher aus als bei t0. Ebenso zeigen sich in der Entwicklung des fachlich-argumentativen Gehalts der Lernendenäußerungen ähnliche Schwankungen wie beim Gesprächsleitungsverhalten der drei Lehrpersonen (Fragestellung 2).

a) Wie entwickelten sich während der Intervention die Anteile von begründeten Aussagen der Lernenden?

Bei allen Klassen zeigt sich bereits nach der ersten Präsenzveranstaltung der Lehrpersonenfortbildung eine Zunahme an Begründungen. Anschließend bleibt der Anteil an begründeten Äußerungen der Lernenden konstant höher als bei der Eingangsdatenerhebung. Der erhöhte Anteil an begründeten Wortmeldungen der Klassen gilt als Indiz für kognitiv anspruchsvollere Denkkaktivitäten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Ergebnisse zu Fragestellung 2 a), Kapitel 11.2.2). Im Vergleich mit anderen Studien – z.B. bezeichnen Sedova et al.

(2019) 42 % Begründungen als Hinweis auf sehr produktive Klassengespräche – fällt der Anteil der Begründungen bei der Mehrheit der in dieser Arbeit analysierten Klassengespräche deutlich höher aus. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den drei Klassen, die sich anhand ihres Schultyps erklären lassen. So erreicht Rolands Klasse mit dem tiefsten Leistungsniveau in einem Sinnbildungsgespräch t1 einen Höchstanteil begründeter Äußerungen von 43 %. Tonis Klasse übertrifft diesen Wert in fünf von sieben analysierten Sinnbildungsgesprächen teilweise deutlich. Sandras Klasse mit dem höchsten Leistungsniveau übertrifft diese Marke bereits vor der Intervention bei t0 und fällt im weiteren Verlauf der Intervention nie unter 60 % Anteil an Begründungen.

b) Inwiefern veränderten sich die Anteile von Lernendenaussagen, die sich inhaltlich auf im Unterricht eingesetzte Dokumente beziehen?

Bereits nach der ersten Präsenzveranstaltung zeigt sich bei den Lernendenäußerungen aller Klassen eine Zunahme des Dokumentbezugs. Im Verlauf der Intervention zeigt sich, dass der Anteil an Dokumentbezügen bei allen Klassen konstant höher ausfällt als noch bei t0. Eine weitere Veränderung im Gehalt der Lernendenäußerungen zeigt sich am Anteil der *Behauptungen*. Dieser ist bereits in der ersten Praxisphase im Vergleich zu t0 bei allen Klassen rückläufig. Des Weiteren bleibt der Anteil der Behauptungen bei allen Klassen während der gesamten Intervention teilweise sehr deutlich unter dem Niveau von t0. Auffällig sind die hohen Anteile an Behauptungen bei Klassengesprächen, die eine Reflexion historischer Entwicklungen in der Gegenwart verlangen. Dies betrifft alle analysierten Reflexionsgespräche aus der Eingangs- sowie Ausgangsdatenerhebung. Hier überlagern vermutlich eigene Erfahrungen die dokumentarische Evidenz. Dass alle videografierten Reflexionsgespräche in den vorgegebenen Lektionen der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung stattfanden, weist darauf hin, dass allen Beteiligten dieser angestrebte Transfer von Einflussfaktoren aus der Vergangenheit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart aus dem Geschichtsunterricht wenig geläufig und für die Umsetzung besonders anspruchsvoll ist. Die Zunahme an *Dokumentbezügen* und der Rückgang an Behauptungen weisen darauf hin, dass die Lernenden sich vermehrt aufgefordert fühlen, Informationen aus Dokumenten als Evidenz ins Gespräch einzubringen.

Der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenäußerungen der Klasse der Vergleichslehrerin Fiona lässt sich mit der Klasse von Sandra auf demselben Leistungsniveau kontrastieren. Beide Klassen weisen bei t0 mit vergleichbarer Aufgabenstellung zwar gleich hohe Anteile an Behauptungen auf, wobei sich Sandras Klasse bereits durch höhere Anteile an begründeten und/oder belegten

Äußerungen auszeichnet. Bei beiden Klassen findet im Verlauf des Jahres ein Rückgang an Behauptungen statt, wobei diese bei Fionas Klasse anteilmäßig bei t1 deutlich höher bleiben als bei Sandras Klasse. Außerdem argumentieren die Lernenden der Interventionslehrerin Sandra mit mehr Bezug zu den Dokumenten als bei Fiona. Wobei auch bei der Vergleichsklasse eine Steigerung der Wortmeldungen mit Dokumentbezug feststellbar ist. Mit 61 % Anteilen an begründeten und/oder belegten Äußerungen in Sinnbildungsgesprächen liegt Fionas Klasse bei t1 ungefähr zwischen den durchschnittlichen Anteilen von Rolands (rund 50%) und Tonis Klasse (rund 70%), beides Klassen mit schwächerem Leistungslevel.

Insgesamt zeigt sich bei allen Interventionsklassen ein Zusammenhang zwischen einem veränderten Lehrpersonenverhalten (Ergebnisse Fragestellung 2 b)) und dem fachlich-argumentativen Gehalt der Äußerungen der Lernenden. Rolands Klasse erreicht die höchsten Anteile an begründeten und belegten Aussagen in der dritten Praxisphase (C6 und C7). Dies geht einher mit einem dialogischeren Gesprächsmuster des Lehrers. Die Ergebnisse zu Tonis Klasse weisen den höchsten Anteil an begründeten und gleichzeitig belegten Aussagen in den Sinnbildungsgesprächen im ersten und dritten Coachingzyklus sowie aus dem verzögerten Nachtest auf. In diesen drei Zeitpunkten zeigen die Kodierungen von Tonis Gesprächsleitungsverhalten Merkmale einer dialogischeren Gesprächsleitung. Sandras Klasse aus dem höchsten Niveau zeigt sehr hohe Anteile an begründeten und gleichzeitig belegten Aussagen in den Klassengesprächen zu den Zeitpunkten des zweiten, vierten, sechsten und siebten Coachingzyklus. Auch bei Sandra weisen die Kodierungen des Lehrpersonenverhaltens der hier aufgeführten Sinnbildungsgespräche auf ein dialogischeres Gesprächsleitungsverhalten hin.

Was bedeuten diese Ergebnisse hinsichtlich des Ziels einer dialogischeren Gesprächsleitung, bei der die Schülerinnen und Schüler vermehrt Gelegenheit haben und dazu aufgefordert werden, sich als mitdenkende und verantwortliche Teilnehmende am Klassengespräch zu beteiligen?

Mit Bezug zu den drei Dimensionen von *Accountable Talk* für das Fach Geschichte bedeutet die Zunahme an Dokumentbezügen, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei ihren Wortmeldungen vermehrt auf Dokumente als historische Evidenz stützen und korrekt auf diese verweisen (Verantwortlichkeit gegenüber dem fachspezifischen Wissen). Die Zunahme der begründeten Wortmeldungen in Sinnbildungsgesprächen lässt annehmen, dass die Lernenden sich aufgefordert fühlen, ihre Deutungen korrekt zu argumentieren (Verantwortlichkeit gegenüber dem folgerichtigen Denken und

Argumentieren). Der erhöhte Anteil an Begründungen deutet, wie bereits die Entwicklung der Redeanteile der Lernenden, auf die erhöhte kognitive Verarbeitungstiefe hin. Aussagen mit Begründungen gelten als Ausdruck elaborierter Denkleistungen der Schülerinnen und Schüler, was mit erhöhten individuellen Lernfortschritten einher gehen könnte (in Mathematik: Reusser & Pauli, 2013; im Literaturunterricht: Sedova et al., 2019). Außerdem weisen diese Klassengespräche mit einer dialogischeren Gesprächsleitung auch hohe Anteile an Äußerungen auf, die *sowohl begründet als auch belegt* sind. Für das Fach Geschichte können diese als besonders gehaltvolle und produktive Äußerungen betrachtet werden, da die Schülerinnen und Schüler in ihre Argumentation auch entsprechende Dokumentbezüge integrieren (vgl. zu produktiven Äußerungen: Black, 2004). Bei solchen Aussagen besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass es sich um plausible narrative Fragmente handelt (vgl. Kapitel 3.6).

12.1.4 Fragestellung 4: Gestaltungsmerkmale von Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen

Zur Untersuchung der vierten Fragestellung wurde die Anzahl der analysierten Klassengespräche weiter reduziert. Dazu wurden idealtypische Kriterien zur Auswahl der Klassengespräche definiert:

- Klassengespräch des Typs Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräch
- Gesprächsverhalten der Lehrperson besteht zu mindestens 61 % aus divergenten Handlungen und Rederechtserteilungen
- Sprechzeitanteile der Lernenden fallen in etwa gleich oder höher aus als diejenigen der Lehrperson.

Anhand dieser Kriterien wird angenommen, dass es sich um *good practice*-Klassengespräche handelt, die mit hoher Wahrscheinlichkeit dialogische Gesprächsmuster aufweisen. Die ausgewählten Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche wurden ausführlich beschrieben und bezüglich weiterer transversaler Merkmale von Dialogizität (Hinweise auf eine Wissensbildungsgemeinschaft und ko-konstruktives Argumentieren der Lernenden) und historischem Verstehen (Konstruktion plausibler narrativer Fragmente und Verwendung von Deutungsmustern durch die Lernenden) eingeschätzt (vgl. Kapitel 10.5.3.2). Da Klassengespräche immer Teil des Unterrichts sind, wurde zusätzlich das Lektionsdesign (u. a. Rhythmisierung der Lektion, Leitfrage, Sozial- und Arbeitsformen, Aufgabenstellungen) detailliert beschrieben. Daraus lassen sich mögliche Gestaltungsmerkmale für einen gelingenden dialogischen Geschichtsunterricht herausarbeiten.

Generell kann festgehalten werden, dass die in den beiden Präsenzveranstaltungen gemeinsam vorbereiteten Lektionen (Roland C6, Sandra C2 und Toni C1) jeweils Klassengespräche mit dialogischerem Gesprächsmuster aufweisen als die Mehrheit der von den drei Lehrpersonen individuell vorbereiteten Lektionen. Dialogische Gesprächsmuster bei diesen individuell vorbereiteten Lektionen sind erst am Ende der Intervention bei Sandra C7 und Toni t2 beobachtbar. Demgegenüber scheint es Roland mehr Mühe zu bereiten, Lektionen mit dialogischem Klassengespräch vorzubereiten und durchzuführen. Dass er aber dazu in der Lage ist, zeigt seine dialogische Gesprächsleitung bei der Ausgangserhebung (t1), bei der die Aufgabenstellung von der Projektleitung vorgegeben war. Womöglich reichte der allgemeine Aufgabeninput in der zweiten Präsenzveranstaltung der Fortbildung nicht aus, um Lehrpersonen unmittelbar zur Gestaltung eines dialogischen Geschichtsunterrichts zu befähigen. Die Entwicklung von Toni und Sandra verdeutlicht, dass es vermutlich mehr Zeit benötigt, um die Inputs zu diskursförderlichen Aufgabenstellungen in die eigene Praxis zu übertragen. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass sich Toni und Sandra bereits an der ersten Präsenzveranstaltung der Fortbildung mit der Gestaltung von Aufgabenstellungen auseinandergesetzt haben. Ihnen beiden gelingt es, allerdings erst am Ende der Intervention (nach rund 1 Jahr), selbstständig Gesprächsanlässe für dialogischere Klassengespräche zu gestalten.

Auffallend ist bei der Übersicht der beobachtbaren Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche der Lehrpersonen (Tab. 29, S. 280), dass Sandra die einzige der drei Lehrpersonen ist, der es in jeder Praxisphase gelungen ist, mindestens ein Sinnbildungsgespräch zu gestalten (C2, C4, C6 und C7). Dies lässt sich nicht allein über das höhere Leistungsniveau der Klasse erklären. Die Regelmäßigkeit von Sandras Geschichtslektionen mit vollständigen, auf der Analyse von Dokumenten basierenden Lernzyklen zur Sinnbildung zeigen, dass mit dem entsprechenden Input, Beratung und Werkzeugen, z. B. zur Strukturierungshilfe der Unterrichtsinhalte mittels Deutungsmustern (siehe Anhang B, S. 337), bereits nach wenigen Monaten eine Veränderung der Unterrichtspraxis möglich wird. Dies führt auch zu einem dialogischeren Gesprächsleitungsverhalten der Lehrerin. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich bei Roland in der letzten Praxisphase nach der zweiten Präsenzveranstaltung feststellen. Auch Toni weist eine deutlich veränderte Unterrichtspraxis auf, insbesondere in der letzten Praxisphase und zu den Zeitpunkten der beiden Ausgangsdatenerhebungen. Anders als verschiedentlich angenommen (vgl. z. B. Martell, 2020), verdeutlicht der Fall Sandra, dass der Aufbau der Kompetenzen für die Gestaltung eines untersuchungsbasierten und argumentativen Geschichtsunterrichts vermutlich in kurzer Zeit möglich ist.

a) Wie fällt das Lektionsdesign der Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen aus?

Die beschriebenen Lektionen mit dialogischen Sinnbildungsgesprächen zeigen, dass alle einen *vollständigen Lernzyklus des historischen Verstehens* aufweisen. Das Rückgrat des Lernzyklus bildet eine kohärente Unterrichtsstruktur bestehend aus Leitfrage, Aufgabenstellungen und Dokumenten. Die *Lektionsleitfragen* werden entweder schriftlich oder mündlich offengelegt und sind für die Lernenden jederzeit einsehbar (bei Roland C6 mittels Tafelanschrift oder bei Toni t2 durch Auftragsblatt). Ihre Formulierungen sind entweder *evaluativ* („*Was ist wirklich geschehen auf dem Kongo River?*“) oder *explanativ* („*Kann man beim Herero-Aufstand von Völkermord sprechen?*“; „*Wie machen wir uns ein Bild von den Opfern der Shoah?*“). Strukturell orientieren sich die Leitfragen an einem *Deutungsmuster* des Fachs. Folglich sollen die Lernenden Kausalzusammenhänge herstellen („*Welche Gründe gibt es für die Ungleichbehandlung von Bevölkerungsgruppen?*“), unterschiedliche Perspektiven zur Urteilsbildung miteinbeziehen („*Was ist wirklich geschehen auf dem Kongo River?*“) oder die Glaubwürdigkeit der zur Deutung verfügbaren Quellen und Darstellungen beurteilen („*Wie machen wir uns ein Bild von den Opfern der Shoah?*“).

In allen Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen finden gesprächsvorbereitende *kooperative Gesprächsformate* in Partner- oder Gruppenarbeiten statt, die bereits eine erste Aushandlung im Plenum vorwegnehmen. Die untersuchten Lektionen nutzen dazu das Mittel des Vergleichs unterschiedlicher Dokumente zur Rekonstruktion eines Sachverhalts (Sandra C2 oder Toni C1), die kooperative Erarbeitung einer gemeinsamen Argumentation (Roland C6 oder Sandra C7) oder die Aushandlung eines Gruppenurteils (Toni t2). Diesen kooperativen Austauschphasen gehen jeweils Phasen von Einzelarbeit voraus. Somit erfüllen die analysierten Lektionen bei wechselnden Sozialformen ein kooperatives Grundmuster im Stile von *think-pair-share* (Lyman, 1981). Die Klassengespräche können bedingt durch die kooperative Vorbereitung in Kleingruppen unmittelbar mit kognitiv anspruchsvolleren Eröffnungen beginnen. Damit zeigt sich auch die Bedeutung und Funktion der den Klassengesprächen vorgelagerten Gesprächsformate im Sinne der *talk formats* bei Michaels et al. (2010, S. 12–15). Durch die Inszenierung einer kooperativen Aushandlung in Partner- oder Gruppengesprächen werden die Lernenden schon vor dem Klassengespräch zum Argumentieren aufgefordert.

Das Kernelement jeder der Lektionen sind Aufgabenstellungen. Insgesamt weisen die *Aufgabenstellungen* der analysierten Lektionen folgende Merkmale auf:

- *Orientierung an „großen“ Begriffen*, die angelehnt an Klafki (1992) als Schlüsselprobleme von Gesellschaften bezeichnet werden können (Frieden, Gleichstellung von Bevölkerungsgruppen, Wahrheit vs. Wirklichkeit, Glaubwürdigkeit von Informationsquellen). Dies erhöht die Relevanz der Themen auch für die Lernenden (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018). Außerdem können alltägliche Vorstellungen der Lernenden zur Konfrontation mit dem Thema genutzt werden (Roland t1, Toni C1 und t2 sowie Sandra C7). So werden z.B. auch Alltagsbeispiele aus dem Schulumfeld genutzt, um Kriterien für einen gerechten Frieden herauszuarbeiten, diese anschließend auf den historischen Fall anzuwenden und deren Übertragbarkeit zu diskutieren (Sandra C7).
- *Aufgabensets bestehend aus phasenbezogenen Teilaufgaben* (Konfrontation und Erschließen), die die Lernenden schrittweise zur Beantwortung einer Leitfrage hinleiten. In einem ersten Schritt fallen die Aufgabenstellungen mehrheitlich beschreibend aus. Dadurch wird zunächst in Einzelarbeit eine oberflächliche inhaltliche Übersicht zu einem Sachverhalt erstellt. In einem zweiten Schritt fordern alle Aufgabenstellungen der Partner- oder Gruppenarbeitsphasen die Lernenden zum Vergleich oder Abgleich von Informationen aus unterschiedlichen Dokumenten auf. Diese Abfolge der Aufgabenbearbeitung lässt sich bei allen untersuchten Lektionen feststellen.
- *Auswahl multipler Dokumente* mit klarem Leitfragenbezug: Wird eine evaluative Leitfrage verfolgt, dann setzten die Lehrpersonen inhaltlich kontroverse Dokumente ein. Dabei bieten die angebotenen Dokumente widersprüchliche Informationen zu denselben soziokulturellen Kategorien an (Roland C6: Gesellschaft und Politik) oder es werden anhand von zeitgenössischen Quellen verschiedene Perspektiven auf dasselbe historische Ereignis angeboten (Sandra C4 und C7, Toni C1 und t2). Dementsprechend stellen die Lehrpersonen mindestens zwei Dokumente zur inhaltlichen Erarbeitung eines historischen Sachverhalts bereit, die mehrere Antworten auf eine Leitfrage ermöglichen. So z.B. setzt Sandra bei C4 eine Kombination aus Darstellungstext, multiperspektivischen Quellenauszügen sowie Landkarten zur Erschließung verschiedener Bedingungen für den Aufstand der Herero ein. Ähnlich diskursförderlich erweist sich die Gegenüberstellung zweier Berichte zu einem Aufeinandertreffen der Expedition von Henry Stanley Morton mit der einheimischen Bevölkerung auf dem Fluss Kongo (Toni C1 oder Sandra C2). Zur Beantwortung explanativer Fragestellungen setzten die Lehrpersonen einander ergänzende Dokumente ein, die stellvertretend für einen Sachverhalt stehen und zu einer differenzierten Erklärung

beitragen sollen (z.B. verschiedene Bedingungen für die Ungleichbehandlung von Bevölkerungsgruppen bei Roland t1; oder die Fragestellung bei Sandra C6: Gibt es unterschiedliche Faktoren, die den Ersten Weltkrieg zu einem „Totalen Krieg“ machen?)

Die aufgeführten Gestaltungsmerkmale diskursförderlichen Geschichtsunterrichts zeigen, dass im Kern der inhaltlichen Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten die Kombination aus Leitfragen und dazu passenden multiplen Dokumenten steht (u. a. Reisman, 2015; Wiley & Voss, 1999). Antworten auf die Leitfrage(-n) werden schrittweise mittels phasenbezogener Teilaufgaben, in wechselnden Sozial- und Arbeitsformen und mit entsprechenden Dokumenten erarbeitet (Weiterführung von Reisman, 2015). Die Orientierung der Leitfragen an Deutungsmustern ermöglicht einen inhaltlich kohärenten und klar strukturierten Geschichtsunterricht. Die Deutungsmuster dienen den Lernenden als Anhaltspunkt für die zu erschließenden Angaben aus den Dokumenten und für die von ihnen erwarteten Folgerungen, Synthesen oder Urteilsbildungen (vgl. Kapitel 3.3.1 und 4.3.3). Des Weiteren eröffnet die produktive Kombination aus Leitfrage mit passenden Dokumenten einen fachspezifischen Problemraum. In der Auseinandersetzung mit diesem Problemraum sollte die Möglichkeit bestehen, mehrere plausible narrative Stränge zu generieren (Reisman, 2012). Dies gelingt vor allem dann, wenn die angebotenen Dokumente auch Angaben beinhalten, die verschiedene folgerichtige Deutungen eines Sachverhalts ermöglichen oder durch kontroverse Informationen gemeinsame Aushandlungen notwendig machen. Dies geschieht bereits im Austausch während der Partner- oder Gruppengespräche zur Vorbereitung der Klassengespräche. Die analysierten Lektionen mit dialogischen Klassengesprächen zeichnen sich insbesondere durch diese beiden Merkmale aus. Dadurch gelingt es den Lehrpersonen, den Geschichtsunterricht als argumentatives Lernsetting zu gestalten. Gemäß der Metaanalyse von Luís und Rapanta (2020) wurde dies in bisherigen Studien zum Geschichtsunterricht als Merkmal eines lernförderlichen Geschichtsunterrichts kaum berücksichtigt (z.B. bei Gautschi, 2009).

b) Welche Qualitäten dialogischer Klassengespräche weisen die ausgewählten Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche auf?

Transversale Qualitäten der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche

Betrachtet man das *Gesprächsverhalten der Lehrpersonen* in den dialogischen Sinnbildungsgesprächen, dann fallen ihre anknüpfenden divergenten Folgehandlungen auf. Alle diese divergenten Folgehandlungen aus dem Bereich

„Lerngemeinschaft“ zielen auf eine direkte Anknüpfung der Redebeiträge an eine Vorrednerin bzw. einen Vorredner. Mit den auf Anknüpfung zielenden Folgehandlungen der Lehrpersonen orientieren sich die Lernenden im Sinne einer Wissensbildungsgemeinschaft zueinander. Dadurch verdeutlichen die Lehrpersonen, dass sie die Lernenden als Sinnbildende ernst nehmen und richten somit die Individuen auch als Wissensbildungsgemeinschaft aufeinander aus. Die Lernenden merken, dass sie von den Aussagen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden lernen können. Sie sollen sich also gegenseitig als wissende Beteiligte akzeptieren und nicht die Lehrperson als Hort allen Wissens betrachten (O'Connor & Michaels, 1996; Scott et al., 2011; Sohmer et al., 2009). Das kann dazu führen, dass die Lehrpersonen vermehrt Rederechte erteilen und weniger, vor allem konvergente, Impulse einsetzen. Unter Einbezug der Beobachtungen fällt bei der inhaltlichen Gesprächssteuerung die deutlich reduzierte Rolle der Lehrer Roland und Toni auf. Obwohl sie sich mit inhaltlichen Äußerungen zurückhalten, findet eine dialogische Diskussion statt, in der die Lernenden gegenseitig Klärungen verlangen, ihre Aussagen begründen und aufeinander eingehen. Dies könnte eine Folge der Förderung einer gegenseitigen Bezugnahme im Sinne einer historischen Wissensbildungsgemeinschaft darstellen.

Die fokussiert beschriebenen Klassengespräche zeigen, dass die Lehrpersonen nicht nur mittels mündlicher Handlungen, sondern auch durch *Visualisierungen des Inhalts* das Gespräch leiten können. Eine im Gesprächsverlauf schrittweise ergänzte Visualisierung der bisherigen Argumente für alle Lernenden kann sowohl zur Strukturierung als auch zur Beibehaltung eines roten Fadens genutzt werden. So greift Sandra im Klassengespräch bei C7 Bedingungen für einen Friedensschluss auf, die bereits im Lektionseinstieg gemeinsam definiert und am Whiteboard aufgeschrieben wurden (vgl. Kapitel 11.3.3.4). Außerdem können unter Einbezug der Visualisierungen Kontroversen hervorgerufen oder die Lernenden herausgefordert werden, wie das Roland bei C6 mittels einer Gegenüberstellung von positiven und negativen Folgen des Imperialismus macht. Dadurch könnte zudem der mehrfachen Nennung derselben Aspekte vorgebeugt werden. Zusätzlich können die Lernenden dem Gespräch einfacher folgen und haben, ebenso wie die Lehrperson, jederzeit eine Übersicht. Es hilft allen Beteiligten, wenn Übersicht geschaffen wird. Außerdem können die Lernenden auch später im Gespräch wieder auf bereits diskutierte Aspekte zurückgreifen und diese in ihre Aussage integrieren.

In den fokussiert beschriebenen dialogischeren Klassengesprächen wird bei allen drei Klassen *transaktives Verhalten der Lernenden* sichtbar (Roland C6, Sandra C7, Toni t2). Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich explizit auf vorher-

gehende Aussagen. Diese werden kommentiert, aufgegriffen und weiterverarbeitet oder eine Gegenposition dazu wird bezogen. Diese anknüpfende Bezugnahme wird auch nicht von kurzen Klärungsketten im Stile von I-R-E-Sequenzen unterbrochen. Beobachtbare Transaktivität kann mit Bezug auf die Dimensionen von *Accountable Talk* unterschiedlichen Verantwortlichkeiten zugeordnet werden. Einerseits zeigt sich an erhöhtem Vorkommen transaktiven Verhaltens eine sich etablierende Lerngemeinschaft. Durch den expliziten Rückbezug auf vorhergehende Äußerungen zeigen die Lernenden, dass sie die Mitschülerinnen und Mitschüler als „wissende Akteure“ ernst nehmen. Andererseits weist Transaktivität auch auf zunehmend argumentatives Verhalten im Sinn der Verantwortlichkeit gegenüber dem „Folgerichtigen Denken und Argumentieren“ hin. Äußerungen werden kritisch hinterfragt oder auch aufgegriffen und weiterverarbeitet, um noch differenziertere Aussagen resp. narrative Fragmente zu formulieren. Dies ist auch Hinweis auf eine tatsächlich stattfindende intersubjektive Aushandlung historischer Sinnbildung im Sinne fachlicher Diskurse (vgl. Kapitel 5.3.3). Folglich kann Transaktivität als wichtiges Anzeichen für eine dialogische Gesprächskultur gedeutet werden (u. a. Gronostay, 2019; Pauli, 2006b).

Fachspezifische Qualitäten historischen Verstehens der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche

Die Wortmeldungen der Lernenden in den analysierten Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen zeigen, dass die Lernenden unabhängig vom Leistungsniveau über ein alltagsförmiges Verständnis von historischen Deutungsmustern verfügen (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Lernenden machen in allen aufgeführten Sinnbildungsgesprächen Gebrauch von konzeptionellen Strukturen, selbst wenn sie Alltagsinformationen miteinbringen. So sind die Wortmeldungen durchaus geprägt von Perspektivität (Empathie und Selbstreflexion). Dass sie dieses Konzept auch bei einem historischen Fall berücksichtigen können, beweisen die Schülerinnen und Schüler mit dem tiefsten Leistungsniveau (Roland, C6 und t1). Dasselbe gilt für den Umgang mit Alterität von Gegenwart und Vergangenheit im Fall Sandra (C7). Dabei werden Ursachen des Ersten Weltkriegs mit sich daraus ableitenden Perspektiven auf den Friedensprozess verknüpft. Die Lektion von Toni im verzögerten Nachtest zeigt, dass die Lernenden fähig sind, Perspektivität als zentralen Aspekt der Konstruktion eines Sachverhalts selbst herauszuarbeiten und sich mit der Grundfrage der Glaubwürdigkeit für die eigene Konstruktion von Narrativen selbstinitiiert auseinanderzusetzen. Neben der Perspektivität sind die Lernenden fähig, Folgen eines historischen Phänomens zu erarbeiten und positive oder negative Bewertungen vorzunehmen (Roland

C6). Sie können verschiedene Kausalzusammenhänge zu einem exemplarischen Ereignis konstruieren (Sandra C4) oder Begriffsdefinitionen von Historikern auf einen historischen Fall anwenden (Sandra C6). Dabei erzeugen alle inhaltlichen Äußerungen immer einen Raum unterschiedlicher Antworten auf die Leitfrage, auch bei den nicht dialogischen Klassengesprächen.

Die Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler gehen mehrheitlich über das Beschreiben oder Benennen von Sachverhalten aus Dokumenten hinaus. Die Angaben aus den Dokumenten werden von den Lernenden mittels Deutungsmuster angeordnet zu synthetisierenden Aussagen bezüglich der Kausalzusammenhänge zum Genozid an den Herero (Sandra C4), Urteilsbildung über Folgen des Imperialismus sowie Perspektivität der Dokumente (Roland C6), multiperspektivischer Einschätzung von „gerechtem“ Frieden (Sandra C7) oder zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit und Brauchbarkeit unterschiedlicher Dokumente zur adäquaten Darstellung der Opfer der Shoah (Toni t2). Aufgrund dieser Beobachtungen kann in Verbindung mit den Ergebnissen der Kodierung zum fachlich-argumentativen Gehalt derselben Klassengespräche festgehalten werden, dass eine Mehrzahl der Aussagen der Lernenden durch den Einbezug von Deutungsmustern als elaborierte Äußerung bezeichnet werden kann. Dass die Lernenden solche elaborierten und plausiblen narrativen Fragmente formulieren können, liegt auch an der inhaltlichen Vorbereitung der Klassengespräche.

Anhand der untersuchten Klassengespräche lässt sich annehmen, dass es den Lernenden klar war, was inhaltlich zu tun war. Eine Bedingung dafür war die *strukturelle und inhaltliche Kohärenz* der Lektionen. Das Gesprächsverhalten und die inhaltlichen Aussagen der Lernenden in den Klassengesprächen geben Hinweise darauf, dass die vorausgehende Dokumentenanalyse sie befähigt hat, überhaupt Äußerungen in Bezug auf die Gesprächsleitfrage zu formulieren und relevante Informationen aus den Dokumenten ins Gespräch einzubringen. Die *Kohärenz* aus Leitfrage, Aufgaben und Äußerung der Lernenden gibt Auskunft über die Klarheit der inhaltlichen Anforderungen an die Lernenden (Knudsen, 2020). Es zeigt sich anhand der Lernendenäußerungen im Klassengespräch, dass es innerhalb der Lektion gelungen ist, im Geschichtsunterricht einen fachlich gehaltvollen Diskurs zu gestalten und durchzuführen.

12.2 Limitationen und weiterführende Fragen der vorliegenden Arbeit

Wie jede Studie weisen auch die vorliegende Untersuchung und ihre Ergebnisse einige methodische und inhaltliche Einschränkungen auf. Auf diese wird im Folgenden eingegangen. Einige Limitationen der vorliegenden Arbeit wurden teilweise bereits in der Diskussion bestimmter Ergebnisse angesprochen. Die folgenden Ausführungen beziehen zusätzlich Limitationen auf der Ebene des Forschungsdesigns und weitere Limitationen des methodischen Vorgehens ein. Anschließend werden weiterhin offene Fragen aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen aufgezeigt sowie mögliche weiterführende Fragestellungen formuliert.

12.2.1 Limitationen des Forschungsdesigns

Grundsätzlich ist eine langfristig angelegte Studie anfällig auf verschiedene Störfaktoren. Bedingt durch die Zeitabstände zwischen der Eingangsdatenerhebung, den beiden Ausgangsdatenerhebungen sowie zwischen den untersuchten Coachingzyklen kann nicht sichergestellt werden, dass die Entwicklungen ausschließlich mit der Fortbildung in Zusammenhang gebracht werden können. Die vorliegende Arbeit erfasst zwar das Gesprächsverhalten und den fachlich-argumentativen Gehalt der Lernendenäußerungen, jedoch zeigen die Ergebnisse der Vergleichsklasse von Fiona bei t1 (vgl. Kapitel 11.2.2.4) dass bezüglich der Lernendenäußerungen wahrscheinlich auch eine „natürliche“ Entwicklung im Laufe der Oberstufenschulzeit stattfindet. Für die Wirksamkeit der Fortbildung spricht jedoch, dass das Gesprächsleitungsverhalten der Vergleichslehrerin im Gegensatz zu jenem der Fortbildungsteilnehmenden konstant bleibt, obwohl ein ganzes Jahr zwischen den Erhebungszeitpunkten liegt. Zur Erfassung der Wirkungen auf das Lernendenverhalten kommt erschwerend dazu, dass aufgrund der Studiendauer im Verlauf der Fortbildung verschiedene Aus- bzw. Neueintritte von Lernenden in den Klassen stattfanden. Inwiefern dies das Klassengefüge und auch die Gesprächskultur beeinflusste, kann nicht gezeigt werden. Deshalb ist es umso wichtiger, die Verläufe des Kompetenzaufbaus über mehrere Zeitpunkte zu beachten. Im Vergleich mit anderen Studien zeigt sich hier auch ein Vorteil des gewählten Studiendesigns von „Socrates 2.0“.

Generell lässt sich festhalten, dass die in den beiden Präsenzveranstaltungen gemeinsam vorbereiteten Lektionen (Roland C6, Sandra C2 und Toni C1) jeweils Klassengespräche mit dialogischerem Gesprächsmuster aufweisen als die Mehrheit der von den drei Lehrpersonen individuell vorbereiteten Lektionen.

Das bedeutet, dass das erfasste Verhalten der Lehrpersonen nicht bei jedem Messzeitpunkt im gleichen Maße unabhängig war von spezifischen Unterstützungsangeboten. Wie die Ergebnisse zu Fragestellung 4 zeigen, wirkten sich offenbar die gemeinsame Vorbereitung einer Lektion in beiden Präsenzveranstaltungen sowie möglicherweise auch die vom Projekt vorgegebenen Aufgaben als Gesprächsanlass bei der Ausgangsdatenerhebung unterstützend aus. Auch in Bezug auf diese Einschränkung erweist sich die Tatsache, dass sich die Analysen auf mindestens sechs Messzeitpunkte abstützen können, als Vorteil, da sowohl nicht unterstützte als auch unterstützte Lektionen vorliegen und verglichen werden können.

Die Doppelrolle des Autors als Coach und Forschender gilt es kritisch zu betrachten, da durch den intensiven Austausch mit den Studienteilnehmenden auch ein persönliches Verhältnis aufgebaut wurde. Anonymisierung und Vertextung sollten eine ausreichend kritische Distanz zu den Fällen herstellen. Dabei muss trotzdem angeführt werden, dass alle videografierten Lektionen der Coachingzyklen gemeinsam nachbesprochen wurden und die Inhalte dieser Coachinggespräche nicht Teil dieser Arbeit waren. Die entsprechenden Daten, in Form von Audioaufnahmen der Gespräche und des an die Lehrpersonen verschickten Memos, wären für die Einschätzung der Rolle des Coaches ebenso wie für die Beurteilung des tatsächlichen Einflusses auf die Lektionsgestaltung (unterstützt vs. nicht unterstützt) der Lehrpersonen beizuziehen und zu untersuchen.

12.2.2 Methodische Limitationen

Durch das Studiendesign von „Socrates 2.0“ konnten die sehr unterschiedlich verlaufenden Lernkurven der Lehrpersonen nachgezeichnet werden. Die Analyse mehrerer Messzeitpunkte im Verlauf der Intervention erweist sich als besonderer Vorteil gegenüber Studiendesigns mit ausschließlich Vor- und Nachtest-Messungen. Durch das in „Socrates 2.0“ eingesetzte Vorgehen werden die Schwankungen im Kompetenzaufbau der Lehrpersonen sichtbar. Außerdem lässt sich anhand dieser Schwankungen feststellen, dass insbesondere auch die Gesprächsanlässe beeinflussen, ob ein dialogisches Klassengespräch gelingen kann. Trotzdem unterliegt auch die vorliegende Arbeit bestimmten methodischen Limitationen.

Eine methodische Einschränkung betrifft die Erfassung der Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen, die mittels Fragebogen erfolgte. Die Antworten der Lehrpersonen lassen sich nur schwer interpretieren. Einerseits liegt dies daran, dass die Items des eingesetzten Fragebogens aus einem bereits bestehen-

den Instrument übernommen wurden (Nitsche, 2019), das nicht auf die Fragestellungen unserer Studie zugeschnitten war. Andererseits lassen sich bei der vorliegenden kleinen Stichprobe von nur drei Lehrpersonen aufgrund der allgemein gehaltenen Fragebogen-Items nur beschränkte Aussagen zu den Überzeugungen der Lehrpersonen machen. Für ein klareres Bild der Überzeugungen und Haltungen der drei Geschichtslehrpersonen müssten die Daten der Interviews beigezogen werden, die vor und nach der Fortbildung mit jeder Lehrperson durchgeführt worden waren.

In Bezug auf die Kodierung ist einschränkend festzuhalten, dass durch den starken Fokus auf das *Lehrpersonenverhalten im Klassengespräch* die Erfassung der Dialogizität anhand des Lernendenverhaltens vernachlässigt wurde. Auch die Kodierungen der fachlich-argumentativen Gesprächsteilnahme der Lernenden sagen wenig über deren dialogischere Gesprächsteilhabe an den Klassengesprächen insgesamt aus. Sie zeigen mögliche Effekte des veränderten Gesprächsleitungsverhaltens auf den argumentativen Gehalt ihrer Wortmeldungen bestehend aus Begründung und Dokumentbezug. Ein Merkmal für ein dialogischeres Gesprächsverhalten der Lernenden ist Transaktivität. Dabei stellt die Transaktivität mündlicher Diskurse eine besondere Herausforderung an die kodierende Erfassung des Lernendenverhaltens dar. Das liegt daran, dass die Impliztheit mündlicher Diskurse die Beobachtbarkeit transaktiver Verhaltensweisen erschwert. Inwiefern wird es innerhalb einer Klassengemeinschaft als notwendig betrachtet, explizit zu erwähnen, dass man auf eine Äußerung oder ein Dokument Bezug nimmt? Wie in anderen Studien könnte hier mittels zusätzlicher hoch inferenter Kodierungen das Lernendenverhalten in dieser Hinsicht eingeschätzt werden (u. a. Hennessy et al., 2020; Osborne et al., 2019; Schindler et al., 2020). Ein Ansatz zur Erfassung der Dialogizität wurde in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 11.3 bereits gemacht.

Eine weitere Limitation betrifft die Auswahlkriterien der *good practice*-Lektionen (vgl. Forschungsfrage 4 und Kapitel 10.5.3). Die Auswahl stützte sich nur auf Merkmale der Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche und wurde anhand eines definierten Anteils an divergenten Handlungen und Rederechtserteilungen in diesen Gesprächen vorgenommen. Klassengespräche der Typen „Erschließen“ und „Konfrontation“ wurden nicht analysiert und wurden bedingt durch das Auswahlkriterium der epistemischen Funktion von der Auswertung ausgeschlossen, obwohl sie die Mehrheit der erfassten Klassengespräche darstellen und bei Erschließungsgesprächen ein hohes Potenzial an dialogischen Gesprächssequenzen besteht, wie beispielsweise die Studie von Reisman und Enumah (2020) zeigt. Damit wurden Lektionen von den Analysen der *good*

practice-Lektionen ausgeschlossen, die zwar keine Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräche aufwiesen, die jedoch womöglich auch dialogisch geführte Gespräche enthalten hätten. Außerdem weist zwar der definierte Anteil an divergenten Handlungen und Rederechtsteilungen auf dialogischere Sinnbildungs- bzw. Reflexionsgespräche insgesamt hin, dies bedeutet aber nicht, dass in den anhand der Kriterien ausgeschlossenen Klassengesprächen keine dialogischen Gesprächssequenzen vorkommen können. Diese Annahme bestärken Studien, die zunächst anhand der erfassten Klassengespräche dialogische von nicht dialogischen Gesprächssequenzen trennten (Nystrand et al., 2003; Wells & Arauz, 2006). In einem ersten Schritt der Datenfokussierung sollten demnach zuerst alle dialogischen Gesprächssequenzen insgesamt erfasst werden. Dadurch wäre es in einem zweiten Schritt möglich festzustellen, inwiefern Dialogizität in Klassengesprächen bestimmter epistemischer Funktionen vermehrt feststellbar ist. Damit könnte herausgearbeitet werden, welche Lerngelegenheiten dialogische Klassengespräche tatsächlich für alle Phasen eines vollständigen Zyklus historischen Verstehens bieten und welche Gestaltungsmerkmale des Lektionsdesigns damit verbunden sind (vgl. Annahme bei van Boxtel & van Drie, 2017).

12.2.3 Weiterführende Untersuchungen am vorliegenden Datenmaterial

Alle weiteren Klassengespräche der epistemischen Funktionen „Konfrontation“ und „Erschließen“ mit Indikatoren eines dialogischen Gesprächsverhaltens der Lehrpersonen wurden bisher nicht untersucht. Dabei zeigt die Analyse von Sandras Erschließungsgespräch (Kapitel 11.3.3.1), dass insbesondere auch das gemeinsame Konstruieren eines historischen Sachverhalts unter Einbezug multipler Dokumente womöglich zu dialogischen Gesprächssequenzen führen kann. Dies stützen auch die Erkenntnisse aus der Interventionsstudie von Reisman und Enumah (2020), die versuchten die Wahrnehmung der Geschichtslehrpersonen dahingehend zu fördern, dass sie während der gemeinsamen Erarbeitung von Textquellen Möglichkeiten zur Eröffnung einer Diskussion nutzen konnten. Die insgesamt 27 Erschließungsgespräche im Rahmen der 31 videograferten Geschichtslektionen aus der Socrates-Studie wären noch dahingehend zu untersuchen.

Es könnte aus fachdidaktischer Sicht der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich ein Unterschied in der Diskussionsbeteiligung, Häufigkeit der eingebrachten Informationen und des fachlichen Gehalts je nach Gattung und Textsorte der eingesetzten Dokumente feststellen lässt. Wie die Studie von Logtenberg et al. (2011) aufzeigt, verändert sich das situative Interesse der Lernenden je nach Textart der zu untersuchenden Dokumente. Dies wurde in der

vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt. Es lässt sich festhalten, dass bei den analysierten Gesprächen alle Quellentexte (nicht immer multiperspektivisch) durch die entsprechende Verbindung mit einer Leitfrage kontroverse Inhalte aufweisen. Darstellungstexte werden vor allem für eine erste Informationsbasis oder ebenfalls als direkte Veranschaulichung von Kontroversen verwendet (kontroverser Quellentext von Cecil Rhodes, die Quellen von Morton und Mojimba, die Quellen zum Herero-Aufstand aus deutscher Sicht und zur Darstellung des Herero-Schicksals, Albert Schweitzer zum Imperialismus etc.). Durch die leitfragenbezogene Auswahl und Kürzung, insbesondere der Darstellungstexte, wird die Quantität reduziert zugunsten der erhöhten Qualität (Fina, 1978). Dadurch gelangen die Lernenden direkt zum Kern der Diskussion oder des Problemraums. Welche Inhalte aus welcher Gattung von Dokumenten eingebracht werden, könnte genauer untersucht werden. Des Weiteren wäre zu klären, inwiefern die Lernenden fähig sind, die als besonders relevant erachteten Informationen bezüglich einer Leitfrage ins Gespräch einzubringen. Dies wurde nicht untersucht.

Die Qualität der Aussagen der Schülerinnen und Schüler muss weiter untersucht werden hinsichtlich a) Transaktivität und b) kognitiver Diskursfunktion (z.B. Llinares & Morton, 2010; Schrader, 2019). Diese Kriterien lassen sich inhaltsanalytisch kodieren und auf das gesamte videografierte Datenmaterial anwenden (z.B. Pauli, 2006b). Dadurch könnten allfällige Veränderungen im Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler noch systematischer erfasst werden. Durch die Kodierung nach kognitiven Diskursfunktionen als Ausdruck unterschiedlicher Grade kognitiver Elaboration (z.B. *Benennen* von Sachverhalten oder *Erklären* von historischen Ereignissen) könnten zusätzlich Aussagen zur kognitiven Verarbeitungstiefe der Lernendenäußerungen generiert werden. Wie plausibel und elaboriert die Aussagen sind, lässt sich in der vorliegenden Arbeit nur anhand von Begründungen und Evidenzbezügen als Elemente argumentativer Äußerungen annehmen. Weitere inhaltsbezogene Merkmale der Schüleräußerungen, wie z.B. Schlussfolgerungen unter Einbezug von mehreren Informationen aus Dokumenten, wurden durch die vorliegenden Analysen nicht erfasst.

Zur genaueren Untersuchung der Lernwirksamkeit dialogischer Klassengespräche im Hinblick auf den fachlichen Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler wäre es notwendig, im Anschluss an die Klassengespräche schriftliche Sicherungen des Gesprächsinhalts einzufordern. So könnte anhand schriftlicher Argumentationsaufgaben geprüft werden, inwiefern sich die Argumentationskompetenz der Schülerinnen und Schüler verändert (z.B. Monte-Sano

& Allen, 2019; Waldis & Nitsche, 2017). Dadurch ließe sich auch einschätzen, welche diskutierten Aspekte sich in den verschriftlichten Narrativen wiederfinden und inwiefern die Lernenden diese miteinander in Verbindung setzten. Dass das fachliche Lernen durch dialogische Klassengespräche begünstigt werden kann, deutet schon die Studie von van Drie und van de Ven (2017) an (Kapitel 5.1). In der vorliegenden Arbeit kann nur das veränderte Gesprächsverhalten der Lernenden (Sprechzeiten und argumentativ-fachlicher Gehalt der Wortmeldungen) als Indiz für Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der veränderten Gesprächsleitung der Lehrperson betrachtet werden.

Des Weiteren könnte von Interesse sein zu untersuchen, inwiefern ein Coachingzyklus beobachtbare Veränderungen in der darauffolgenden videografierten Lektion bewirkt. Betrachtet man das gesamte Studiendesign, so finden insgesamt neun Interventionen statt. Zwei davon in Form von Präsenzveranstaltungen aller Lehrpersonen sowie in Fachgruppen und jeweils sieben individuelle als Coachingzyklus. Dabei stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern es die Inputs der Coachinggespräche sein könnten, die in der zweiten Praxisphase von Roland und Toni eher zu einer zwischenzeitlichen Stagnation der Entwicklung geführt haben. Wurden hier methodische Inszenierungen oder veränderte Lektionsarrangements ausprobiert? Möglich wäre es aber auch, dass sich verzögerte Effekte aus einem Coachingzyklus erst in einer späteren Videoaufnahme beobachten lassen. Im Rahmen einer stärker fokussierten Untersuchung der Entwicklung eines Einzelfalles könnten Effekte der Intervention noch präziser herausgearbeitet werden, wobei die limitierte Aussagekraft eines einzigen Falles zu berücksichtigen wäre.

12.3 Schlussfolgerungen

Ausgehend von einer Gesamteinschätzung der Ergebnisse werden zum Abschluss Folgerungen für die Gestaltung wirksamer Fortbildungen zum Aufbau dialogischer Gesprächsleitungskompetenz von Geschichtslehrpersonen formuliert. Zudem werden auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse zur Gestaltung dialogischer Geschichtslektionen Implikationen für die Praxis eines dialogischen Geschichtsunterrichts erörtert.

Ausgangspunkt der in dieser Arbeit dargestellten Teilstudie des Projekts „Socrates 2.0“ war die Frage, ob bzw. inwiefern sich die Qualität von Klassengesprächen im Geschichtsunterricht durch eine Lehrpersonenfortbildung in

Richtung einer dialogischeren Gesprächskultur weiterentwickeln lässt. Insgesamt kann anhand der oben ausgeführten Erkenntnisse festgehalten werden, dass es gelungen ist, die Qualität der Klassengespräche in den drei Klassen hinsichtlich einer dialogischen Gesprächskultur weiterzuentwickeln. Auch wenn weitere Einflussfaktoren grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden können, sprechen die Ergebnisse dafür, dass die gewählte Form der Professionalisierungsmaßnahme sowohl das Verhalten der Lehrpersonen als auch – vermittelt durch das veränderte Lehrpersonenverhalten – die Qualität der Lernendenäußerungen positiv verändert hat. Mittels der Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedbacks- und Reflexionsphasen konnten die Lehrpersonen schrittweise und individualisiert ihre Gesprächskompetenz hinsichtlich dialogischer Klassengesprächsleitung weiterentwickeln, was sich sowohl quantitativ (Zunahme der Schülersprechzeitanteile) als auch qualitativ (u. a. Zunahme divergenter und Abnahme konvergenter Gesprächshandlungen der Lehrpersonen) belegen lässt. Gleichzeitig hat sich auch der fachlich-argumentative Gehalt der Lernendenäußerungen mitverändert. Dies zeigt sich bei allen drei Geschichtslehrpersonen und ihren Klassen, trotz Schwankungen in den Entwicklungskurven. Dabei scheinen weder die sehr unterschiedliche Unterrichtserfahrung noch die Fachausbildung oder das Leistungsniveau der Klassen die drei Lehrpersonen beim Erwerb von dialogischer Gesprächsleitungskompetenz zu beeinflussen. Zieht man die in Kapitel 5 dargestellten Befunde zu einer mehrheitlich unbefriedigenden Praxis des Klassengesprächs im (Geschichts-)Unterricht in Betracht, sind diese Ergebnisse erfreulich. Sie zeigen, dass sich durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen die Gesprächsqualität deutlich in Richtung dialogischer Gesprächsleitung steigern lässt.

12.3.1 Folgerungen für zukünftige Fortbildungsmaßnahmen zum Aufbau dialogischer Gesprächskompetenzen von Geschichtslehrpersonen

Auf der Basis der dargestellten Ergebnisse lassen sich einige Empfehlungen zur Gestaltung künftiger Lehrerfortbildungen im Bereich dialogischer Gesprächsführung im Geschichtsunterricht formulieren. Sie werden im Folgenden dargestellt und an Beispielen erläutert.

Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzungen der Kursteilnehmenden: Betrachtet man die Ergebnisse der Eingangsdatenerhebung (t₀), werden unterschiedliche Startvoraussetzungen bezüglich der Gesprächsleitungskompetenz der drei Lehrpersonen sichtbar. Außerdem zeigen die Entwicklungskurven aller Lehrpersonen über alle Messzeitpunkte gesehen sehr unterschiedliche, nicht lineare Verläufe. Dass es dennoch gelungen ist, die Gesprächskompetenz aller

Lehrpersonen hinsichtlich einer dialogischeren Gesprächsleitung weiterzuentwickeln, liegt an der Verschränkung aus gemeinsam durchgeführten Präsenzveranstaltungen und individuell stattfindenden Coachingzyklen. So war bereits nach der ersten Präsenzveranstaltung, d. h. in der ersten Praxisphase, bei allen drei Lehrpersonen ein im Vergleich zur Eingangserhebung verändertes Gesprächsleitungsverhalten zu beobachten (C1 bei Roland und Toni; C2 bei Sandra). Die positiven Weiterentwicklungen bis zum Ende der Intervention lassen sich auch mit den Coachingzyklen in Verbindung setzen. Obwohl bei allen drei Lehrpersonen zwischenzeitliche Schwankungen im Gesprächsleitungsverhalten feststellbar sind, lassen sich am Ende der Intervention bei allen dialogische Klassengespräche beobachten: Roland t1, Sandra C7 und Toni t2. Durch die individualisierten Coachings können die Lehrpersonen in ihrer jeweiligen Entwicklung begleitet und entsprechend beraten werden. Folglich sollten zukünftige Professionalisierungsmaßnahmen ein gewisses Maß an Individualisierung aufweisen, um auf die Lehrpersonen angepasste Unterstützung beim Kompetenzaufbau zu gewährleisten. Dies wurde bei „Socrates 2.0“ in Form von Coachingzyklen erfolgreich umgesetzt.

Hinreichende Dauer der Fortbildung bzw. hinreichende Gelegenheiten für begleitete Erprobungen im eigenen Unterricht: Wie die Entwicklungskurven (Kapitel 11.1.3) zum Gesprächsverhalten der drei Lehrpersonen zeigen, lassen sich bereits nach der ersten Präsenzveranstaltung bei allen Veränderungen im Verhalten feststellen. Die Entwicklung der Gesprächskompetenz verläuft aber nicht linear, sondern es sind Schwankungen bei allen Lehrpersonen feststellbar. Stabile Anteile mehrheitlich dialogischen Gesprächsleitungsverhaltens treten bei allen gegen Ende der Intervention ein. Solche Veränderungen brauchen ausreichend Übungszeit. Es ist wahrscheinlich, dass die Unterstützung durch die Coachingzyklen dazu beigetragen hat, dass die Lehrpersonen in ihrem Gesprächsleitungsverhalten immer besser wurden. Betrachtet man beispielsweise die Entwicklung von Roland, so zeigt sich eine Schwankung beim Zeitpunkt des siebten und letzten Coachingzyklus (C7). Im Vergleich mit dem vorhergehenden Klassengespräch (C6) fallen die Anteile der divergenten Handlungen genau gleich aus wie jene der konvergenten Handlungen, was einen Rückschritt hinsichtlich seiner dialogischen Gesprächsleitung bedeutet. Im auf C7 folgenden Zeitpunkt t1 zeigt Roland wiederum ein mit C6 vergleichbares dialogischeres Gesprächsleitungsverhalten. Anhand der Entwicklung dieser drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkte zeigt sich ein möglicher Effekt des Coachinggesprächs im siebten Zyklus (C7) auf das Gesprächsleitungsverhalten des Lehrers Roland bei t1. Außerdem besteht zwischen den Zeitpunkten C7 und t1 ein Zeitraum

von zwei Monaten. Dadurch steht Roland ausreichend Zeit zur Verfügung, um die Anregungen aus dem Coaching C7 im eigenen Unterricht umzusetzen, was die dialogischere Gesprächsleitung bei t1 begünstigt.

Generell stellen sich in Bezug auf die Coachingzyklen von „Socrates 2.0“ zwei weitere Fragen. Erstens: Wie viele Coachingzyklen sind überhaupt notwendig und in welchen Zeitabständen sollten diese durchgeführt werden? Zweitens: Inwiefern benötigt es Expertencoachings wie bei „Socrates 2.0“ oder ob auch *peer coaching* oder eine Mischung von beidem zu gewünschten Veränderungen führen kann. Bei Ersterem gilt es insbesondere die Stundendotation der Fächer zu berücksichtigen. Für das Fach Geschichte hat die geringe Stundendotation dazu geführt, dass im Fortbildungsprogramm von „Socrates 2.0“ den Lehrpersonen relativ wenig Übungszeit zwischen den Coachingzyklen zur Verfügung stand. Inwiefern dies die Entwicklung der Lehrpersonen beeinflusst, könnte durch den Vergleich mit den an der Intervention teilnehmenden Mathematiklehrpersonen eruiert werden. Das Fach Mathematik weist eine deutlich höhere Stundendotation auf als Geschichte (4–5 vs. 1–2 Wochenlektionen).

Fokus auf erlernbare professionelle Praktiken durch handlungsnabe „Werkzeuge“: Ein weiteres zentrales Element der Fortbildung „Socrates 2.0“ waren die beiden Werkzeugkasten. Derjenige zu dialogischer Gesprächsleitung orientierte sich an *talk moves* von *Accountable Talk* und ein zweiter an fachspezifischen *trigger questions*, die aus Deutungsmustern zur historischen Sinnbildung abgeleitet wurden. Beide Werkzeugkästen dienten den Lehrpersonen zur direkten Anwendung in ihrer Unterrichtspraxis. Bereits nach der ersten Präsenzveranstaltung ist eine beobachtbare Zunahme divergenter Handlungen feststellbar, was auf eine direkte Umsetzung der *talk moves* aus dem Werkzeugkasten im Unterricht hinweist. Zudem bilden sie bei fortlaufender Intervention bei allen Lehrpersonen den Hauptbestandteil der eingesetzten Gesprächsleitungsstrategien. Die Zunahme an *talk moves* im Stile von *Accountable Talk* hat zur Folge, dass die Klassengespräche dialogischer ausfallen. Dies zeigt sich einerseits an den Sprechzeitanteilen der Schülerinnen und Schüler sowie am fachlich-argumentativen Gehalt ihrer Wortmeldungen. Wie hilfreich der Werkzeugkasten und die dazugehörigen Kärtchen zur dialogischen Gesprächsleitung sind, veranschaulicht folgende Aussage Tonis beim ersten Coachinggespräch:

„(...) Die Kärtchen (Anm. MZ: mit den *talk moves*) sind wirklich sehr hilfreich. Ich habe sie (Anm.: die *talk moves*) für gewisse Phasen mit Gesprächen verinnerlicht und portionenweise eingesetzt. (...) Ich wende sie auch im Deutsch, der Lebenskunde (...) an, weil ich überzeugt bin von diesen Prompts (Anm. MZ: *talk moves*). (...) sie liegen

auch immer auf meinem Pult bereit und ich kann dann ab und zu draufschauen.“ (C1, 00 min 30 s – 04 min 05 s)

Die Ergebnisse zum Gesprächsleitungsverhalten der Lehrpersonen weisen außerdem hohe Anteile an generischen Gesprächsimpulsen im Sinne der *talk moves* von *Accountable Talk* im Vergleich mit fachspezifischen Impulsen auf. Das bedeutet, dass sich Erstere auch im Geschichtsunterricht produktiv einsetzen lassen. Außerdem können sie als Satzgerüst zur fachinhaltlichen Ausgestaltung von *scaffolds* verwendet werden. Die Ergebnisse zu den fachspezifischen Impulsen zeigen, dass die Lehrpersonen diese Impulse insbesondere dann einsetzen, wenn es um höhere kognitive Anforderungen historischer Sinnbildung geht. Deshalb sollten die Eigenheiten der Fachkulturen, insbesondere zur Förderung der Verantwortlichkeit gegenüber dem „Wissen“ sowie dem „folgerichtigen Denken und Argumentieren“, im Klassengespräch thematisiert werden. Der Werkzeugkasten zum „Historischen Denken“ diene den Lehrpersonen dabei als ständig verfügbare Ressource. Im Zusammenhang mit den fachspezifischen Fortbildungselementen von „Socrates 2.0“ spielt ebenfalls die Lektionsplanung von dialogischem Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle.

Verschränkung gemeinsamer Präsenzphasen mit Praxisphasen für Umsetzungsversuche im eigenen Unterricht: Wie die vorhergehenden Ausführungen andeuten, bewirken die *talk moves* allein noch keinen Wandel hin zu einer dialogischen Gesprächskultur. Dazu benötigt es außerdem ein vertieftes Verständnis und Wissen über Ziele sowie Bedingungen eines dialogischen Geschichtsunterrichts. Zu deren Vermittlung wurden die beiden Präsenzveranstaltungen eingesetzt und Inhalte daraus bei Coachinggesprächen aufgegriffen. Thematisiert wurden in diesem Rahmen weitere Verhaltensweisen der Lehrperson zur Etablierung eines dialogischen Geschichtsunterrichts, wie das Festlegen von Gesprächsregeln und die Gestaltung von Gesprächsanlässen. Anhand von gemeinsam erarbeiteten und geteilten Gesprächsnormen gilt es die Lernenden als eigenständige Sinnbildnerinnen und Sinnbildner innerhalb einer Wissensbildungsgemeinschaft zu etablieren. Dass damit keine Probleme bezüglich der Klassenführung entstehen, zeigen die geringen Anteile der kodierten regulierenden Handlungen der Lehrpersonen. Vielmehr zeigen die Ergebnisse zu Fragestellung 3, dass sich die Lernenden mit vermehrt produktiven Wortmeldungen am Klassengespräch beteiligen und die Redezeit der Klassen insgesamt deutlich höher ausfällt als bei t0. Dass sich die Lernenden qualitativ hochwertiger beteiligen können, hängt auch mit der Gestaltung der Gesprächsanlässe zusammen. Zur Gestaltung von Gesprächsanlässen bietet der Werkzeugkasten

„Historisches Denken“ bereits einige Anhaltspunkte (vgl. Anhang B, S. 537), die bei der gemeinsamen Lektionsplanung in beiden Präsenzveranstaltungen umgesetzt wurden. Der Werkzeugkasten umfasst wichtige Empfehlungen zur Wahl von Dokumenten und zum Einsatz von Deutungsmustern – wie Herstellung von Kausalzusammenhängen, Beschreiben von Entwicklungen als Wandel oder Kontinuität oder Perspektivität – als Gerüst für Gesprächsleitfragen sowie zur Unterstützung der Sinnbildung der Lernenden. Die Ergebnisse der zweiten Praxisphase mit dem Werkzeugkasten „Historisches Denken“ und der zweiten Präsenzveranstaltung mit Aufgabeninput verdeutlichen aber, dass zukünftige Fortbildungsmaßnahmen für Geschichtslehrpersonen sich mit Aufgaben als Basis für Klassengespräche sowie erkenntnisleitenden Deutungsmustern zur inhaltlichen Strukturierung der Klassengespräche und Lektionen beschäftigen sollten.

Zusammenfassend lassen sich anhand der dargestellten Ergebnisse folgende Empfehlungen und Merkmale für künftige Lehrpersonenfortbildungen zum Aufbau dialogischer Gesprächsleitungskompetenz festhalten:

- Langfristig angelegte Verschränkung von gemeinsamen Input- mit individualisierten Coachingphasen, um die Lehrpersonen auf ihrem jeweiligen Kompetenzstand zu fördern. Davon profitieren alle Lehrpersonen unabhängig vom Leistungsniveau ihrer Klassen.
- Bereitstellung von praxisnahen Werkzeugen zur dialogischen Gesprächsleitung, die direkt für den Unterrichtseinsatz übernommen werden können. Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies auch, Lehrpersonen zu befähigen Gesprächsleitfragen (fachspezifische Impulse zur Deutung, Urteilsbildung oder Reflexion) so vorzubereiten, dass von den Lernenden mehr als das Beschreiben von historischen Sachverhalten erforderlich wird.
- Auf die Stundendotation des Fachs abgestimmte Zeitabstände zwischen den Coachings in den Praxisphasen festlegen. Es sollte den Lehrpersonen ohne Kameradruck ausreichend Zeit zur Erprobung der von der Fortbildung eingeführten Werkzeuge im eigenen Unterricht gegeben werden.
- Gemeinsame Gestaltung von exemplarischen Lektionen und regelmäßige Auseinandersetzung mit Lektionsdesigns als Grundlage für das Gelingen dialogischer Klassengespräche. Dabei gilt es inhaltlich kohärente Geschichtslektionen (dazu ausführlicher weiter unten) zu gestalten, in die ein produktiver Gesprächsanlass eingebettet wird.

12.3.2 Folgerungen für die Praxis: Gestaltungsmerkmale eines dialogischen Geschichtsunterrichts

Anhand der vorliegenden Ergebnisse lassen sich Hinweise zur Gestaltung dialogischen Geschichtsunterrichts gewinnen. Insgesamt zeigen sich für einen kohärenten und klar strukturierten dialogischen Geschichtsunterricht vier zentrale Gestaltungsmerkmale:

1) Grundstruktur bestehend aus vollständigen Zyklen historischen Verstehens; 2) Formulierung einer produktiven Leitfrage; 3) Angebot geeigneter Dokumente für die Schülerinnen und Schüler und 4) zur Gesprächsvorbereitung Kombinationen aus individuellen und kooperativen Arbeitsphasen. Zu diesen vier lassen sich folgende Anregungen zur Umsetzung in der Praxis festhalten:

Vollständiger Zyklus historischen Verstehens als Grundstruktur der Lektionen. Wie die vorliegenden Untersuchungen der Lektionsdesigns der Lektionen mit gelungenen dialogischen Gesprächen zeigen, weisen alle einen *vollständigen Zyklus historischen Verstehens* aus Konfrontations-, Erschließens- und Sinnbildungsphasen auf. Damit verbunden sind phasenspezifische Lernaktivitäten entsprechend den unterschiedlichen epistemischen Funktionen der Phasen. Es zeigt sich, dass insbesondere eine gute übergeordnete Leitfrage für das Gelingen dialogischer Lektionen von großer Bedeutung ist. Die drei Lehrpersonen formulieren ihre Leitfragen so, dass die Lernenden zur Urteilsbildung aufgefordert werden, z.B. „Was ist wirklich geschehen auf dem Kongo River oder heißt der Fluss Lulaba?“, oder dass Erklärungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln hergestellt werden müssen, wie „Welche Ursachen gab es für den Völkermord an den Herero?“. Damit entstehen historische Problemräume, die zunächst eine schrittweise Erarbeitung historischer Sachverhalte notwendig machen, da die Leitfragen sich nicht direkt abschließend beantworten lassen. Die Leitfrage bildet dabei die inhaltliche Verbindung zwischen den einzelnen Phasen der Lektion. Durch (Weiter-)Verfolgen von einer bereits zu Beginn offengelegten Leitfrage können in einer Abfolge von individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen mit Dokumenten verschiedene Narrative schrittweise aufgebaut werden.

Leitfragen mittels erkenntnisleitenden Deutungsmustern und/oder Schlüsselproblemen formulieren. Leitfragen dienen als roter Faden der Lektionen. Die in den gelingenden Lektionen eingesetzten *produktiven Leitfragen* bestehen teilweise aus einer Grundstruktur aus erkenntnisleitenden Deutungsmustern wie Kausalzusammenhängen (z.B. „Welche möglichen historischen Gründe und Ursachen gibt es für die Ungleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen?“) oder Perspektivität („Was ist wirklich geschehen auf dem Kongo River oder heißt der Fluss Lulaba?“ oder „Was waren die positiven und negativen Fol-

gen des Imperialismus?“). Andere produktive Leitfragen machen Begriffe wie „Frieden“ oder „Rassismus“ als Leitbegriffe der Lektionen zum Gegenstand der Urteilsbildung. Damit verbunden wurden evaluative Fragestellungen formuliert („War Cecil Rhodes ein Rassist?“ oder „Sind die Bestimmungen der Versailler Verträge gerecht?“). Diese Begriffe lassen sich angelehnt an Klafki (1992) den Schlüsselproblemen von Gesellschaften zuordnen und eignen sich durch ihre Alltagsnähe als Ausgangspunkt für eine historische Fallanalyse. Die dadurch geschaffene Alltagsnähe erhöht die wahrgenommene Relevanz eines historischen Themas seitens der Lernenden, eine zentrale Voraussetzung für das fachliche Lernen. Wichtig erscheint in den gelingenden Lektionen, dass die Leitfrage für die Lernenden jederzeit einsehbar ist (z.B. durch Tafelanschrift oder auf einem Auftragsblatt). Durch das Offenlegen der Leitfrage gelingt es, *strukturelle Klarheit und inhaltliche Kohärenz* phasenübergreifend zu gestalten. Dadurch ist den Lernenden in jeder Lektionsphase klar, nach welchen Informationen aus den Dokumenten sie suchen sollen.

Aufeinander abgestimmte Dokumente für die inhaltliche Erarbeitung in den Konfrontations- und Erschließungsphasen auswählen. In der vorliegenden Arbeit nutzen die Lehrpersonen bereits zu Beginn der Lektionen Dokumente zur Etablierung einer gemeinsamen Leitfrage, z.B. der Vergleich zweier Karten zur Veranschaulichung des Wandels der europäischen Landnahme in Afrika 1850–1914 oder Diskussion über Friedensbedingungen anhand eines authentischen Beispiels in der eigenen Schulklasse oder eine erste Kontextualisierung einer Fotografie eines Imperialisten und seiner Begleitpersonen. Durch den ersten Versuch der Erklärung der angebotenen Dokumente lässt sich ein Problemraum erschaffen, der sich zunächst nicht mit alltagsnahen Ansätzen plausibel erklären lässt.

Zur Schaffung eines Problemraums kann aber auch ein alltagsnaher Ansatz verfolgt werden, indem zunächst eine Begriffsdefinition basierend auf Vorwissen vorgenommen wird. Darauf abgestimmte Dokumente zu einem historischen Fallbeispiel können dazu eingesetzt werden, dass die auf Vorwissen basierende Definition unbefriedigend ausfällt. Dies zeigt eine Lektion zum Thema Friedensbedingungen (Sandra C7). Zunächst erstellten die Lernenden in der Konfrontationsphase eine gemeinsame Definition des Begriffs „Frieden“ und der für sie dazugehörigen Bedingungen für einen Friedensschluss. Anhand des historischen Fallbeispiels „Versailler Verträge von 1918/1919“ wurde anschließend differenziert, inwiefern die von den Lernenden gemeinsam erstellten Friedensbedingungen überhaupt anwendbar sind. Dies führt zu Irritation und zur Frage, ob es mit Bezug zu den definierten Bedingungen so etwas wie einen gerechten

Frieden überhaupt gibt. Durch die Anwendung einer alltagsnahen Begriffsdefinition auf den historischen Fall entsteht der Problemraum. Mittels gemeinsamer Definition anhand des Alltagswissens der Schülerinnen und Schüler gelingt ein niederschwelliges Vordringen ins Thema. Dadurch entsteht eine *affektive Aktivierung* durch Anknüpfung und Einbindung von individuellen Erfahrungen in den Unterricht.

Eine ähnliche *affektive Aktivierung* erreichte in den vorliegenden Lektionen auch der Vortrag eines Zeitzeugen der Shoah, der für die Schülerinnen und Schüler Vergangenheit erlebbar machte. Der von den Lernenden besuchte Vortrag eines Zeitzeugen wurde anschließend mit einem Spielfilm-Trailer und Schulbuchtexten über die Opfer des Nationalsozialismus kontrastiert. Dazu wurden die Lernenden aufgefordert zu beurteilen, wie sie sich ein Bild der Opfer machen (Toni t2). Deutlich wird, dass sich die Lernenden durch die affektiven Aktivierungen nicht mit hypothetischen Problemräumen auseinandersetzen, sondern durch sie betreffende Fragen direkt als urteilende Subjekte angesprochen werden (vgl. Kölbl, 2004, S. 128 f.; v. a. 130 ff.). Solche Konfrontationen lassen sich nach einer Erschließungsphase auch wieder aufgreifen. Sandra zeigt beispielsweise am Ende der Lektion C2 das Bild eines Imperialisten mit Entourage nochmals, um es gemeinsam erneut zu kontextualisieren sowie weiterführende Fragen oder Vermutungen zu sammeln. Dokumente der Konfrontationsphase können folglich am Ende einer Lektion einer neuerlichen Beurteilung oder einer erneuten Kontextualisierung unterzogen werden sowie zu einer ausdifferenzierten Erklärung erweitert werden. Durch die phasenverbindende Erarbeitung aufeinander abgestimmter Dokumente wird die Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt schrittweise verdichtet und ausdifferenziert. Dies setzt voraus, dass passende und gehaltvolle Dokumente für die analytische Erschließung relevanter Informationen bereitgestellt werden.

Auseinandersetzung mit mehreren Dokumenten gewährleisten. Die inhaltliche Erschließung eines historischen Sachverhalts umfasst in allen Lektionen, in denen dialogische Klassengespräche gelungen sind, mindestens zwei oder mehr Dokumente. Diese sollten außerdem mehrere plausible Antworten ermöglichen. Inhaltlich sollten sie so aufeinander abgestimmt sein, dass die Dokumente sich je nach Leitfrage für kontroverse Gegenüberstellungen der Angaben eignen (z.B. vergleichbare positive und negative Folgen des Imperialismus), die multiperspektivische Betrachtungsweisen auf dasselbe Ereignis ermöglichen (z.B. Zusammentreffen auf dem Kongo River aus zwei Perspektiven) oder multiple Erklärungsansätze zulassen (z.B. verschiedene Ursachen für die

Diskriminierung von Bevölkerungsgruppen). Die Wahl der Dokumente beeinflusst maßgeblich, welche narrativen Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler überhaupt möglich sind. Die Plausibilität der möglichen Sinnbildungen ist untrennbar mit der Qualität der den Lernenden bereitgestellten Dokumente verknüpft. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass es den Lernenden möglich ist, die entsprechenden Angaben auch herauszuarbeiten. Dazu müssen diese ihrem Leistungsvermögen entsprechend aufbereitet und angeboten werden (u. a. Baeriswyl & Schmid, 2014). Damit die Lernenden selbstständig oder in Kooperation die Dokumente bearbeiten können, sollten entsprechend Hilfsmittel zur Verfügung stehen oder sprachliche Anpassungen vorgenommen werden.

Gesprächsvorbereitende Erschließungsphasen inszenieren als „think-pair-(share)“. Zur Gesprächsvorbereitung fanden in allen Lektionen Erschließungsphasen statt. Diese werden inszeniert als Abfolge von Einzelarbeit (*think*) mehrheitlich gestaltet mit Aufgabenstellungen zum Beschreiben und Benennen von Sachverhalten anhand unterschiedlicher Dokumente, gefolgt von kooperativen Partner- oder Gruppenarbeiten (*share*), in denen Aufgaben zu anspruchsvolleren Analysestrategien, wie Ver- oder Abgleich von Dokumenten, die Kontextualisierung, bearbeitet oder erste Deutungen und Argumentationen vorgenommen werden. Diese anspruchsvolleren Aufgaben der kooperativen Phasen eignen sich außerdem sehr gut zur Gesprächsvorbereitung. Zur Förderung der Dialogizität bewährt sich in der Vorbereitung des Klassengesprächs eine Kombination aus kooperativen Lehr-Lern-Formen und der individuellen Bearbeitung unterschiedlicher Dokumente je Lernende/Lernender zu identischen Aufgabenstellungen (z.B. bewusstes Zuteilen der Dokumente mit unterschiedlichen Perspektiven). Entsprechend sollten die Partner- resp. Gruppeneinteilungen dies berücksichtigen. Damit kann bereits ein Diskussionsbedarf erzeugt werden. Die Lernenden fühlen sich herausgefordert, die „richtigen“ Angaben aus ihren Dokumenten ins Partner- oder Gruppengespräch einzubringen, oder sehen sich gefordert, den anderen den Sachverhalt aus ihren Dokumenten zu erklären. Dies fördert die intersubjektive Aushandlung des historischen Sachverhalts. So können bereits durch den mündlichen Austausch in einer Kleinform die Erkenntnisse abgesichert, Argumente geprüft und allenfalls ergänzt werden. Die anschließend im Klassengespräch anzuwendenden diskursiven Praktiken können dadurch ebenfalls in einem kleineren Rahmen geübt werden. Somit müssen sich die Lernenden bei ihren Wortmeldungen im anschließenden Klassengespräch auch weniger persönlich exponieren, was die Hemmschwelle zur Beteiligung senken kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die obigen Gestaltungsmerkmale es ermöglichen, im Geschichtsunterricht einen argumentativen Aushandlungsraum historischer Sinnbildungen und -deutungen zu schaffen (vgl. auch Monte-Sano & Allen, 2019; Wissinger & De la Paz, 2016). Für die Lernenden bestehen besondere Herausforderungen im Umgang mit verschiedenen Ebenen von Zeit sowie in der Beschreibung und reflexiven Auseinandersetzung mit langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungen.

Neben den beschriebenen Gelingensbedingungen lassen sich aus den Analyseergebnissen auch einige Herausforderungen bei der Gestaltung eines dialogischen Geschichtsunterrichts ableiten.

Erstens besteht eine Herausforderung darin, dass sich reflexive Fragestellungen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart in der vorliegenden Studie als besonders anfällig erweisen für die Bevorzugung der Lernenden von Erlebnisberichten oder persönlichen Überzeugungen gegenüber im Voraus analysierten Dokumenten. Dies ist deswegen eine Herausforderung, weil im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht der Anspruch besteht, dass er die reflektierte Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der eigenen Gegenwart fördern soll (Gautschi, 2009; Körber et al., 2007). Diese Herausforderung zeigt sich beispielsweise in der Doppellektion von Roland zum Zeitpunkt t1, bei der es im zweiten Teil um die Frage geht, inwiefern die zuvor erarbeiteten historischen Ursachen für die Ungleichbehandlung von Bevölkerungsgruppen noch heute Relevanz haben. Der reflexive Umgang mit der eigenen Gegenwart verleitet die Schülerinnen und Schüler im Klassengespräch dazu, komplett auf den Einbezug von Dokumenten als Evidenzgrundlage für ihre Aussagen zu verzichten. Sie bevorzugen eigene Erlebnisberichte als Informationsquelle, welche sie in ihrer Identitätsfindung beschäftigen oder die sie aufgrund subjektiver Erfahrungen als bedeutsam betrachten (ähnliche Erkenntnisse bei Henke-Bockschatz & Mehr, 2016; Poitras & Lajoie, 2013; Zülsdorf-Kersting, 2016).

Trotz der Schwierigkeit, solche Gespräche evidenzbezogen zu gestalten, sollte keinesfalls darauf verzichtet werden. Insbesondere in der Möglichkeit, persönliche wie auch fremde Überzeugungen im Prozess historischer Sinnbildung regelmäßig und angeleitet diskutieren zu können, liegt ein großes Lernpotenzial dialogischer Klassengespräche im Geschichtsunterricht. Damit die Diskussion auch sachbezogener ausfällt, müssen die eingesetzten Dokumente von den Lernenden auch als brauchbare Informationsgrundlage angesehen oder als solche in kritischer Abgrenzung zu persönlichen Überzeugungen etabliert werden. Roland versuchte dies im beschriebenen Beispiel, indem er weitere Do-

kumente mit zeitgenössischen Diskriminierungsfaktoren (Stichwort: LGBTQ) von der Klasse lesen ließ. Dies reicht jedoch nicht aus, um die Klasse von ihrem bereits eingeschlagenen Diskussionsstrang (persönlich erlebter Rassismus) abzubringen. Dass sich diese Herausforderung nur bei der Klasse auf dem tiefsten Leistungsniveau zeigt, liegt wohl daran, dass bei den anderen beiden Lehrpersonen keine solchen dialogischen Klassengespräche erfasst werden konnten, obwohl die vorgegebenen Aufgabenstellungen für die Eingangs- und Ausgangserhebungen dies vorgesehen hätten. In diesem Zusammenhang zeigt sich eine zweite Herausforderung.

Zweitens besteht eine Herausforderung im Umgang mit gesellschaftlich relevanten Begriffen, wie Rassismus oder Gleichberechtigung, im Wandel der Zeit. Die Historizität der Begriffe wird dann zur Schwierigkeit für die Lernenden, wenn mittels Vergleichen aus unterschiedlichen zeitlichen Kontexten (*temporale Tiefenbohrungen*) gesellschaftliche Entwicklungen nachgezeichnet werden sollen. Dieser Umstand zeigt sich besonders bei Sandra und Toni bei t1. Trotz gleicher Aufgabenstellung wie Roland verliert sich z.B. Sandras Klasse in der Suche nach DER Ursache für gegenwärtigen Rassismus. Anscheinend überfordert die Beschreibung langfristiger Entwicklungen als Wandel und Kontinuität selbst Lernende auf dem höchsten Leistungsniveau (auch bei Counsell & Mastin, 2015). Ein Ansatz, dieser Herausforderung zu begegnen, wäre zum Beispiel eine erste alltagsnahe Definition dieser Begriffe auf Basis des Vorwissens der Klasse (z.B. Frieden bei Sandra C7). Diese alltagsnahe Begriffsdefinition kann als Basis für daran anschließende Auseinandersetzungen mit einem historischen Fallbeispiel genutzt werden. Es gelingt den Lernenden durchaus, eine Alltagsdefinition dann auf einen anderen zeitlichen Kontext zu übertragen und daraus Urteile zu bilden, z.B. ob ein Friede „gerecht“ war (Sandra C7). Ein Schüler äußert sich auch demgegenüber kritisch, weil er überzeugt ist, dass ohne Einbezug zeitgenössischer Urteile eine adäquate Einschätzung nicht möglich sei. Das zeigt, dass die Lernenden durchaus die Alterität zwischen Gegenwart und Vergangenheit verstehen können.

Eine weitere Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen, wäre ein strukturiertes und schrittweises Abarbeiten von unterschiedlichen Perspektiven auf einen Begriff im Laufe der Zeit. Dabei könnten die historischen Kontexte und Zeitebenen – bestehend aus „Vergangenheit als Darstellungen über die Vergangenheit von Historikerinnen und Historikern“ und „Gegenwart als gegenwärtige gesellschaftliche Erinnerungskultur und individuelle Lebenswelt der Lernenden“ – einander gegenübergestellt werden. Ausgangspunkt für solche *temporalen Tiefenbohrungen* können Schlüsselprobleme der

Gesellschaften sein und somit eine Anknüpfung an die Lebenswelt ermöglichen. Eine erste Definition von gesellschaftlichen „Schlüssel“-Begriffen dient als Basis. Dadurch gelingt zunächst die Vergegenwärtigung des Vergangenen, welche dann auf den historischen Fall angewendet und mittels zeitgenössischer Quellen ausdifferenziert wird. Anhand von aktuellen Darstellungen können Spannungsfelder von Kontinuität und Wandel herausgearbeitet werden (Körper, 2018). Dies stellt eine Möglichkeit dar, um die narrative Verknüpfung der verschiedenen zeitlichen und räumlichen Ebenen herzustellen (vgl. auch Luís & Rapanta, 2020). Wie herausfordernd eine solche Lektionsgestaltung ist, verdeutlicht auch der Umstand, dass sich keine solchen Lektionen im Datensatz der drei Lehrpersonen finden.

Eine *dritte* Herausforderung für Geschichtslehrpersonen besteht im hohen Planungsaufwand im Vergleich mit anderen Fächern. Folgende Aussagen der vier Geschichtslehrpersonen aus dem Interview der Eingangsdatenerhebung illustrieren diesen Umstand:

Interviewerin: „Und was ist das Herausforderndste, oder die größte Herausforderung am Fach Geschichte?“

(35 min 57 s) Roland: Einfach – ähm – die Fülle. Das ist für mich die größte Herausforderung. Es gibt dermaßen viel Zeug. Dass ich mich dort nicht verliere.

Das Fach Geschichte ist einfach ein Fach von irgendwie vier.

Interviewerin: Und so viel Stunden hast du einfach eben nicht mit der Geschichte.

Roland: Genau, im Moment habe ich eine Stunde Geschichte pro Woche.

Interviewerin: Ja, das ist eben sehr wenig. Ja, ja.

Roland: Dass dann irgendwie der Aufwand und der Ertrag auch stimmt. (...)

(27 min 09 s) Sandra: Die Menge. Also so ein bisschen abschätzen zu können, sagen zu können ja, Mut zur Lücke. Das sehen sie jetzt halt nicht oder das bekommen sie jetzt nur am Rande mit. Da ist so ein wenig der Schwerpunkt zu legen. Was ist, ja. Das ist so ein bisschen die Herausforderung. (...)

(18 min 44 s) Fiona: Ja, einfach den Status, den es hat. Dass so wenig datiert ist und dass man so viel durchnehmen sollte in drei Jahren. (...)

Zum Planungsaufwand äußert sich Toni folgendermaßen:

(19 min 21 s) Toni: (...) Man kann im Geschichtsunterricht, also habe ich das Gefühl, dort brauche ich schon mehr Aufwand, also um eine Geschichtslektion vorzubereiten,

als, als eine andere Lektion. Und zwar weil, weil ich ihnen mitgeben möchte, und so weiter, Geschichte ist nicht nur ein Knochen, den ich analysiere, sondern ich versuche dort, oder, ein bisschen Fleisch dran zu tun, damit sie auch etwas zu nagen haben. Sprich also – ähm –, dass es dort für mich mehr braucht, damit ich die Schüler dafür sensibilisieren kann, wie wichtig der Geschichtsunterricht auch ist und das etwas für mich ein Instrument ist, oder, für das eigene Handeln auch so ein wenig zu überdenken. Und darum brauche ich mehr Aufwand, oder, für so etwas, – für so etwas –, um ein Geschichts, um eine Geschichtslektion vorzubereiten. (...).

Die Aussagen deuten darauf hin, dass die vorhandenen Lehrmittel den Bedarf an Dokumenten und kontroversen Leitfragen nur bedingt abdecken. Hier könnte noch etwas mehr in die Entwicklung investiert werden, um flächendeckend Lehrpersonen zu unterstützen und ihnen zu ermöglichen, einen „guten“ Geschichtsunterricht anzubieten (Gautschi, 2009; Reisman, 2012; Wineburg, 2018). Das Gesagte ist keine neue Erkenntnis, aber etwas, das nicht genug betont werden kann.

Trotz dieser Herausforderungen zeigt die Untersuchung, dass es den Lehrpersonen unterstützt durch die Fortbildung „Socrates 2.0“ gelungen ist, dialogischen Geschichtsunterricht zu gestalten und durchzuführen. Die Veränderungen in der Gesprächsleitung der Lehrpersonen führen zu fundierteren Aussagen der Schülerinnen und Schüler, und diese wiederum sind zurückzuführen auf die angebotenen Lerngelegenheiten historischen Verstehens im Unterricht. Die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zu fachdidaktischen Gestaltungsmerkmalen dialogischen Geschichtsunterrichts (u. a. vollständige Lernzyklen, produktive Leitfragen, Bearbeitung multipler Dokumente in wechselnden Sozial- und Arbeitsformen) stimmen mehrheitlich mit den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der aktuellen Literatur zu gutem Geschichtsunterricht überein (Gautschi, 2009, S. 254 ff., oder Zülsdorf-Kersting, 2020, S. 399 f.). Folglich fördert eine Ausbildung respektive eine Fortbildung zu dialogischem Geschichtsunterricht wie „Socrates 2.0“ nicht nur die dialogische Gesprächsführungskompetenz der Lehrpersonen, sondern führt überhaupt zu einer Qualitätssteigerung des Geschichtsunterrichts.

Literaturverzeichnis

- Achinstein, B. & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–58.
- Ackermann, S. (2011). Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“. In Z. f. L. d. U. Kassel (Hg.), Reihe Studium und Forschung. Kassel: Kassel university press.
- Aebli, H. (1980). Denken, das Ordnen des Tuns (Bd. 1). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (2011). Zwölf Grundformen des Lehrens (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alavi, B. (2014). Begriffslernen. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (32–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: the interplay of cognitive, motivational and strategic forces. *Advances in Motivation and Achievement*, 213–250.
- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10–14.
- Alexander, R. (2008). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (4. Aufl.). York: Dialogos.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598.
- Alexander, R. (2020). A dialogic teaching companion. New York, NY: Routledge.
- Alexander, R., Hardman, F., Hardman, J., Rajab, T. & Longmore, M. (2017). Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY dialogic teaching project. University of York.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the „My teaching partner-secondary“ intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.
- Alonzo, A. C. & Kim, J. (2018). Affordances of video-based professional development for supporting physics teachers' judgments about evidence of student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 76, 283–297.

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Angele, C. (2015). *Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung*. Münster: Waxmann.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Hg.), *The history curriculum for teachers* (62–88). London: The Falmer Press.
- Ashby, R., Lee, P. & Dickinson, A. (1997). How children explain the „why“ of history: The Chata research project on teaching history. *Social Education*, 61(1), 17–21.
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. In S. Donovan & J. Bransford (Hg.), *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom* (79–178). Washington, D.C.: National Academies Press.
- Asterhan, C. S. C. & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164–187.
- Baer, M. (2016). Kompetenzorientierung im Unterricht und modernes Lehr- und Lernverständnis. In M. Naas (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe 1* (38–71). Bern: hep.
- Baeriswyl, E., Oberholzer, F., Aebi, R. & Davanzo, E. (2017). *Durchblick Geschichte. Sekundarstufe 1 (Ausgabe für die Schweiz) (Bd. 2)*. Braunschweig: Westermann.
- Baeriswyl, F. & Schmid, M. (2014). *An Aufgaben lernen. Am Lernen das Können erkennen. Lernchancen*, 97, 8–12.
- Bain, R. B. (2000). Into the breach. Using research and theory to shape history instruction. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Hg.), *Knowing teaching & learning history. National and international perspectives* (331–352). New York: New York University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Barricelli, M. (2015). Wort zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 25–46.
- Barricelli, M. (2019). Überflieger. Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt. In W. Schreiber, B. Ziegler & C. Kühberger (Hg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt* (43–58). Münster: Waxmann.
- Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 1, 207–235)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Barricelli, M. & Sauer, M. (2015). Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte. In G. Weißeno & C. Schelle (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken (185–200)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Barzilai, S. & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), 353–389.
- Baumgärtner, U. (2015). *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse (2., bearb. und aktualis. Aufl.)*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213.
- Bernhardt, M., Gautschi, P. & Meyer, U. (2011). *Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula. Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht*. Hessisches Kultusministerium: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Bernhardt, M., Mayer, U. & Gautschi, P. (2012). *Historisches Wissen – was ist das eigentlich?* In C. Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen (103–118)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bertram, C. (2012). Exploring an historical gaze: A language of description for the practice of school history. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 429–442.
- Bertram, C., Wagner, W. & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444–484.
- Binnenkade, A. (2015). Doing memory. Teaching as a discursive node. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2), 29–43.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5, 34–54.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. et al. (Hg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM*, 44(3), 223–247.
- Blömeke, S., Suhl, U. & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 422–440.

- Blow, F., Rogers, R., Shemilt, D. & Smith, C. (2015). Only connect. How students form connections within and between historical narratives. In A. Chapman & A. Wilschut (Hg.), *Joined-up History. New directions in history education research (279–315)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Boyd, M. P. (2016). Relations between teacher questioning and student talk in one elementary ELL classroom. *Journal of Literacy Research*, 47(3), 370–404.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S. et al. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bracke, S., Flaving, C., Köster, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (2019). German research on history education. Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions (17–70)*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Brauch, N. (2014). Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. In P. Blumenstein (Hg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven (217–230)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brauch, N., Wäschle, K., Logtenberg, A., Steinle, F., Kury, S., Frenz, F. et al. (2014). Studien zur Modellierung und Erfassung geschichtsdidaktischen Wissens künftiger Gymnasial-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 50–64.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen (27–44)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Britt, A. M. & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522.
- Britt, A. M. & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. Kirby & M. Lawson (Hg.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes (276–314)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bromme, R. & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2005). Past and present as narrative constructions. In J. Straub (Hg.), *Narration, identity, and historical consciousness (23–43)*. New York: Berghahn Books.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Bürgler, B., Gautschi, P. & Hediger, S. (2016). Kompetenzorientiert arbeiten im Geschichtsunterricht. In M. Naas (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe 1 (258–279)*. Bern: hep.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: Challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445–467.

- Calcagni, E. & Lago, L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1–12.
- Caravita, S. (2001). A re-framed conceptual change theory? *Learning and Instruction*, 11(4–5), 421–429.
- Caravita, S. & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 89–111.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S. (1992). The origin and evolution of everyday concepts. In R. Giere & H. Feigl (Hg.), *Cognitive models of science* (89–128). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Carey, S. (2011). Précis of the origin of concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(3), 113–167.
- Carretero, M., Castorina, J. A. & Levinas, L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Hg.), *International handbook of research on conceptual change* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Carretero, M. & Lee, P. (2014). Learning historical concepts. In R. K. Sawyer (Hg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. Aufl., 587–604). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. Aufl.). Portsmouth: Heinemann.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46–53.
- Chapman, A. (2015). *Historical thinking progression map*. Oxford: Pearson.
- Chapman, A. (2016). *Developing students' understanding of historical interpretations*. Oxford: Pearson.
- Charalambous, C. Y. & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443–466.
- Chi, M. T. H., Farr, M. J. & Glaser, R. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C. & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411.
- Chinn, C. A., Rinehart, R. W. & Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In D. Rapp & J. Braasch (Hg.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (425–453). Cambridge, MA: MIT Press.
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse: The language of time, cause, and evaluation*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006b). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413–429.
- Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford: Clarendon Press.

- Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 6, 38–46.
- Counsell, C. & Mastin, S. (2015). Narrating continuity. Investigating knowledge and narrative in a lower secondary school study of 16th-century change. In A. Chapman & A. Wilschut (Hg.), *Joined-up History. New directions in history education research* (317–350). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21*. Luzern: Deutschschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Danto, A. C. (1965). *Analytical philosophy of history*. London: Cambridge University Press.
- De la Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. S. et al. (2014). Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 228–274.
- De La Paz, S. & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174–192.
- De La Paz, S., Malkus, N., Monte-Sano, C. & Montanaro, E. (2011). Evaluating American history teachers' professional development: Effects on student learning. *Theory & Research in Social Education*, 39(4), 494–540.
- De la Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. & Piantadosi, K. W. (2016). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31–52.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L. M. & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252–263.
- Desimone, L. M. & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12.
- Donnelly, D. (2020). Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17(1), 114–131.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206.
- Duit, R. & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671–688.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie* (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eichner, S., Kaestner, M.-S. & von Reeken, D. (2019). „Ja, das ist auch so ein Begriff“ Zum Potenzial von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In M. Butler & J. Goschler (Hg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (239–266). Wiesbaden: Springer.
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4–34.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015a). Issues in designing assessments of historical thinking. *Theory Into Practice*, 54(3), 255–262.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (Hg.). (2015b). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Escher, D. & Messner, H. (2009). *Lernen in der Schule ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 159–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. et al. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882.
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C. & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372–386.
- Felton, M. & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32(2&3), 135–153.
- Fina, K. (1978). *Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht. Ein Kurs für Studenten und Lehrer*. München: Wilhelm Fink.
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5–22.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151–196.

- Ford, M. J. & Forman, E. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30, 1–32.
- Fuchs, K., Gautschi, P. & Utz, H. (2017). *Zeitreise 2: Das Lehrwerk für historisches Lernen im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ Sekundarstufe I*. Baar: Klett und Balmer.
- Fuchs, K. & Ziegler, S. (2018). Räume, Zeiten, Gesellschaften (Geschichte): Aufgabenset für den 3. Zyklus. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi & S. Wildhirt (Hg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis (235–252)*. Bern: hep.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, P. (2010). Wissen – Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1, 67–90.
- Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K. & Wiher, P. (Hg.). (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: hep.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W. & Allen, M. (2006). How effective are teacher-initiated classroom questions in enhancing student learning? In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burell & M. Allen (Hg.), *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis (279–293)*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung (Bd. 48, S. 136–159)*. Frankfurt/M.: Lang.
- Goertz, H.-J. (2001). *Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität*. Stuttgart: Reclam.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goldberg, T. (2013). „It’s in My Veins“: Identity and disciplinary practice in students’ discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33–64.
- Gomez Zaccarelli, F., Schindler, A.-K., Borko, H. & Osborne, J. F. (2018). Learning from professional development: A case study of the challenges of enacting productive science discourse in the classroom. *Professional Development in Education*, 44(5), 721–737.
- Götz, G. (2016). Wie fachspezifisch ist narrative Kompetenz? *Zeitschrift der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2, 97–107.
- Graesser, A. C., Olde, B. & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories? In M. C. Green, J. J. Strange & T. C. Brock (Hg.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations. (229–262)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C. (Hg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster: Waxmann.
- Grant, S. G. (2018). Teaching practices in history education. In s.a. Metzger & L. McArthur Harris (Hg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning (419–448)*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V. & Greeno, J. G. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70(1), 49–70.
- Grewe, B.-S. & Lange, T. (2015). *Kolonialismus*. Stuttgart: Reclam.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K. & Pehmer, A.-K. (2014). Through the lens of teacher professional development components: The ‚Dialogic Video Cycle‘ as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729–756.
- Günther-Arndt, H. (2003). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (23–47). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2009). *Geschichtsdidaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2019). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch Sekundarstufe I+II* (24–49). Berlin: Cornelsen.
- Günther-Arndt, H. (Hg.). (2007). *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe 1 & 2*. Berlin: Scriptor.
- Halldén, O. (1994a). Constructing the learning task in history instruction. In M. Carretero & J. F. Voss (Hg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (187–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halldén, O. (1994b). On the paradox of understanding history in an educational setting. In G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (Hg.), *Teaching and learning history* (27–46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201–210.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (317–333). Münster: Waxmann.
- Handro, S. (2016). „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Bd. 1, 265–296). Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Harren, I. (2015). Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Universität Bayreuth, Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hartmann, U. (2008). Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Göttingen: Universität Göttingen (E-Diss).
- Hartmann, U., Sauer, M. & Hasselhorn, M. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 321–342.
- Hasberg, W. & Körber, A. (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In A. Körber (Hg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (179–202)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (Hg.). (2010). *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (W. Beywl & K. Zierer, Trans. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“; 1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Havekes, H., de Vries, J. & Aardema, A. (2010). Active historical thinking: Designing learning activities to stimulate domain specific thinking. *Teaching History*, 139, 52–59.
- Havekes, H., van Boxtel, C., Coppens, P.-A. & Luttenberg, J. (2017). Stimulating historical thinking in a classroom discussion: The role of the teacher. *Historical Encounters Journal*, 4(2), 71–93.
- Heimes, A. (2018). Die Integration von Sprach- und Fachlernen, Scaffolding und Diskurskompetenz. In K. Grannemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache (201–223)*. Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens (39–47)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. www.leseforum.ch/www.forumlecture, 3, 1–22.
- Heller, V. & Morek, M. (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In J. Boelmann (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung (207–231)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heller, V. & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 102–121.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Henke-Bockschatz, G. & Mehr, C. (2016). Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als soziale Praxis. In J. Meyer-Hamme, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (2. Aufl., 107–122). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N. & Vrikki, M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100404.
- Henning, J. E., McKeny, T., Foley, G. D. & Balong, M. (2012). Mathematics discussions by design: Creating opportunities for purposeful participation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(6), 453–479.
- Hering, L. & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (529–541). Wiesbaden: Springer.
- Hess, M. (2019). Niedrig inferente Kodierung: Fragen von Lehrpersonen in Leseübungsphasen. In M. Hess, A.-K. Denn & F. Lipowsky (Hg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht* (83–126). Frankfurt/M.: GFFP; DIPF.
- Heuer, C. (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In S. Keller & U. Bender (Hg.), *Aufgabenkultur. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (100–112). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Heuer, C. (2014). Geschichtsunterricht anders machen – Zur Aufgabenkultur als Möglichkeitsraum. In P. Blumenschein (Hg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (231–214). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heuer, C. & Resch, M. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute*, 3, 5–23.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2017). Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. *Zeitschrift der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(2), 158–176.
- Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *heiEDUCATION Journal*, 4, 57–68.
- Hewson, P. W. & Hewson, M. G. A. B. (1992). The status of students' conceptions. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Hg.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies* (59–73). Kiel: IPN – Leibniz Institut.
- Hicks, D., Hover, S., Doolittle, P. & VanFossen, P. (2012). Learning social studies: An evidence-based approach. In *APA educational psychology handbook. Application to learning and teaching* (Bd. 3, 283–307): American Psychological Association.
- Hiebert, J. & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouns (Hg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (65–92). New York: Macmillan.

- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J. et al. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study* (NCES 2003–013). U.S. Department of Education. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Hilliard, D. M. (2013). *Investigating the relationship between dialogic interaction and written argumentation in A level history*. University of Exeter, Exeter.
- Hirst, P. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. Archambault (Hg.), *Philosophical analysis and education* (113–138). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hodel, J., Marti, P., Hediger, S., Binnenkade, A. et al. (2017). *Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik, Sekundarstufe I* (1. Aufl. Bd. 2). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Hodel, J. & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (91–142). Bern: hep.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512.
- Hug, W. (1980). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I: Befragungen, Analysen und Perspektiven* (2., erg. Aufl.). Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg.
- Hugener, I. & Drollinger-Vetter, B. (2006). Inhaltsbezogene Aktivitäten. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. 3. Videoanalysen (Bd. 15, 62–88). Frankfurt/M.: GPPF/DIPF.
- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. 3. Videoanalysen (Bd. 15). Frankfurt/M.: GPPF/DIPF.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C. & van de Grift, W. (2019). Promoting historical contextualisation in classrooms: An observational study. *Educational Studies*, 45(4), 456–479.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110–144.
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: The development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 410–434.
- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N. et al. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 341–356.

- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C. et al. (2017). Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary. London: Education Endowment Foundation with Sheffield Hallam University.
- Jeismann, K.-E. (2000). *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kainulainen, M., Puurtinen, M. & Chinn, C. A. (2019). Historians and conceptual change in history itself: The domain as a unit of analysis. *International Journal of Educational Research*, 98, 245–256.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (153–166). Wiesbaden: Springer.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelly, S., Olney, A. M., Donnelly, P., Nystrand, M. & D'Mello, S. K. (2018). Automatically measuring question authenticity in real-world classrooms. *Educational Researcher*, 47(7), 451–464.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Khong, T. D. H., Saito, E. & Gillies, R. M. (2019). Key issues in productive classroom talk and interventions. *Educational Review*, 71(3), 334–349.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94–103.
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Kirchhoff, J. (2019). Assessing teacher competencies in history education. Development of a domain-specific CK/PCK-test instrument. Paper presented at the 18th Biennial EARLI Conference, Aachen.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (Bd. 1, 11–31). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. et al. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106.
- Kleine Staarman, J. & Mercer, N. (2010). The guided construction of knowledge: Talk between teachers and students. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Hg.), *International handbook of psychology in education* (75–104). Bingley: Emerald.

- Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. In *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Bd. 56, 9–11). Weinheim: Beltz.
- Klopp, E. & Stark, R. (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen* (39–69). Lengerich: Pabst Science.
- Knudsen, H. E. (2020). History teaching as a designed meaning-making process: Teacher facilitation of student-subject relationships. *History Education Research Journal*, 17(1), 36–49.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003). Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (151–200). Kiel: IPN.
- Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter – Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: transcript.
- Kölbl, C. (2009). What can a developmental psychology of historical consciousness look like? In M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer & M. Hasselhorn (Hg.), *Interpersonal Understanding in historical context* (81–96). Rotterdam: Sense Publishers.
- König, G. & Kambartel, W. (1989). Perspektive, Perspektivismus, perspektivisch. In J. Ritter & K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 7, 363–377). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kooloos, C., Oolbekink-Marchand, H., Kaenders, R. & Heckman, G. (2019). Orchestrating mathematical classroom discourse about various solution methods: Case study of a teacher's development. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41(2), 357–389.
- Körper, A. (2007). Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In A. Körper, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (415–472). Neuried: ars una.
- Körper, A. (2016). Translation and its discontents II: A German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 440–456.
- Körper, A. (2017). Historical consciousness and the moral dimension. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(1), 81–89.
- Körper, A. (2018). Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education. *History Education Research Journal*, 15(2), 276–291.
- Körper, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Bd. 2). Neuried: ars una.
- Koselleck, R. (1979). Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In R. Koselleck (Hg.), *Historische Semantik und Begriffsgeschichte* (19–36). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Köster, M., Bernhardt, M. & Thünemann, H. (2016). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien. *Geschichte Lernen*, 174, 2–11.
- Köster, M. & Thünemann, H. (2019). The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 24–34.
- Köster, M., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hg.). (2019). *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hg.), *FALKO: fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (9–65). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Staub, F. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching: Das Instrument zur praxisorientierten Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühberger, C. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In C. Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (33–74). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kühberger, C. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kühberger, C. (2016). Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Bd. 1, 91–107). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (9–31). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Langer-Plän, M. & Beilner, H. (2006). Zum Problem historischer Begriffsbildung. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (215–249). Berlin: Lit.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledergerber, C. (2015). *Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens*. Münster: Waxmann.
- Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19–49.
- Lee, P. (2002). ‚Walking backwards into tomorrow‘ Historical consciousness and understanding history (46). University of British Columbia: Centre for the Study of Historical Consciousness.
- Lee, P. (2005a). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, 5(2), 1–12.
- Lee, P. (2005b). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan & J. Bransford (Hg.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (32–78). Washington, D.C.: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous & D. Shemilt (Hg.), *The future of the past: Why history education matters* (129–167). Cyprus: Association for Historical dialogue and Research.
- Lee, P. & Chapman, A. (2015). Learning history as seeing the world differently. Some thoughts form a small island. In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (341–366). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lee, P. & Chapman, A. (2019). Fused Horizons? UK research into students’ second-order ideas in history: A perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions* (199–225). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3. Children’s understanding of ‚because?‘ and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6–11.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25–31.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.

- Lefstein, A., Snell, J. & Israeli, M. (2015). From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. *British Educational Research Journal*, 41(5), 866–885.
- Leinhardt, G. & Steele, M. D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: Instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23(1), 87–163.
- Leontiew, A. N. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lepper, M. R. & Wolverson, M. (2002). The wisdom of practice: Lessons learned from the study of highly effective tutors. In J. Aronson (Hg.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (135–158). San Diego: Academic Press.
- Leuchter, M., Reusser, K., Pauli, C. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (165–185). Münster: Waxmann.
- Leuders, T. (2014). Aufgaben in Forschung und Praxis. Aufgabenklassifikation und Aufgabenforschung aus fachdidaktischer Perspektive. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (33–50). Münster: Waxmann.
- Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In E. Severing & R. Weiss (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*. (17–28). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Zanazanian, P. (2015). Developing historical consciousness and a community of history practitioners: A survey of prospective history teachers across Canada. *McGill Journal of Education*, 50(2/3), 389–412.
- Levistik, L. S. (2011). Learning history. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Hg.), *Handbook of research on learning and instruction* (108–126). New York: Routledge.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4–5), 357–380.
- Lin, J.-W., Yen, M.-H., Liang, J.-C., Chiu, M.-H. & Guo, C.-J. (2016). Examining the factors that influence students' science learning processes and their learning outcomes: 30 years of conceptual change research. *Eurasian Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2617–2646.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (69–105). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (219–249). Münster: Waxmann.

- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, H. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung (183–202)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung katholischer Lehrerfort- und -weiterbildungen. Dokumentation der Fachtagung vom 26.–27. September 2018 in Wermelskirchen. (34–74)*. Essen: Institut für Lehrerfortbildung.
- Llinares, A. & Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46–65.
- Logtenberg, A., van Boxtel, C. & van Hout-Wolters, B. (2011). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 179–198.
- Lotz, M. (2015). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lotz, M., Berner, N. E. & Gabriel, K. (2013). Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)*. 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien (83–103). Frankfurt/M.: GPF.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hg.), *Begabung entwickeln & Kreativität fördern (97–136)*. München: Kopaed.
- Luis, R. & Rapanta, C. (2020). Towards (re-)defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, 100336.
- Lüke, N., Seider, J. & Fenn, M. (2018). Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. *heEDUCATION Journal*, 1/2, 75–98.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 14(3), 56–66.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (Hg.), *Mainstreaming Digest (109–113)*. College Park: University of Maryland Press.
- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2014). Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial? In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung (105–119)*. Münster: Waxmann.

- Maggioni, L. (2010). Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically. PhD Paper, University of Maryland.
- Maggioni, L., VanSledright, B. & Alexander, P. P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 84–96.
- Mandell, N. (2008). Thinking like a historian: A framework for teaching and learning. *OAH Magazine of History*, 22(2), 55–63.
- Martell, C. C. (2014). Building a constructivist practice: A longitudinal study of beginning history teachers. *The Teacher Educator*, 49(2), 97–115.
- Martell, C. C. (2020). Barriers to inquiry-based instruction: A longitudinal study of history teachers. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 279–291.
- 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.
- Maset, M. (2015). *Bilingualer Geschichtsunterricht Didaktik und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: A classroom study. *Learning and Instruction*, 11(4–5), 305–329.
- Mathis, C. (2015). „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“. Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *MedienPädagogik*, 9, 1–17.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80.
- Megill, A. (2007). *Historical knowledge, historical error: a contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. & Cazden, C. B. (2015). The study of classroom discourse: Early history and current developments. In L. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (13–34). Washington D.C.: AERA.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100.

- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.
- Merkt, M., Werner, M. & Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54(Supplement C), 135–148.
- Messner, H. & Buff, A. (2007). Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (143–175). Bern: hep.
- Meyer, H. & Schneebeli, P. (2004). *Durch Geschichte zur Gegenwart 2* (13. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hg.). (2016). *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Michaels, S. & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (347–361). Washington D.C.: AERA.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. B. (2008). Deliberative Discourse idealized and realized: Accountable Talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Michaels, S., O'Connor, C. M., Hall, M. W. & Resnick, L. B. (2010). *Accountable Talk® sourcebook: For classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Institute for Learning.
- Mierwald, M. & Brauch, N. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104–120.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung als Prozessqualität des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 837–855.
- Molinari, L., Mameli, C. & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414–430.
- Möller, K. (2007). Genetisches Lernen und Conceptual Change. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger & S. Miller (Hg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (258–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Möller, K. (2019). Lernen von Naturwissenschaft heisst: Vorstellungen verändern. In P. Labudde & S. Metzger (Hg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft* (59–74). Bern: Haupt.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in history classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory Into Practice*, 55(4), 311–319.
- Monte-Sano, C. & Allen, A. (2019). Historical argument writing: the role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1383–1410.
- Monte-Sano, C. & Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171–211.
- Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A. N. (Hg.). (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer.
- Murphy, G. L. (2004). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C. et al. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113–1160.
- Murphy, P. K. & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hg.), *Handbook of educational psychology* (2. Aufl., 305–324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nitsche, M. (2015). Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht fördern – Eine Fallanalyse mit Alternativvorschlag. *Didactica Historica*, 1, 117–122.
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. Bern: hep.
- Nitsche, M. (2021). Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In K. J. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff & M. Waldis (Hg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Festschrift für Béatrice Ziegler* (225–238). Münster: Waxmann.
- Nitsche, M., Gollin, K. & Waldis, M. (2017). Zur Konstruktion von offenen Testaufgaben für die Erfassung narrativer Kompetenz – Kriterienentwicklung und Studienvergleiche. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 235–249.
- Nitsche, M., Waldis, M. & Gollin, K. (2019). Fostering historical writing in upper secondary school students in Switzerland: Results of an intervention study. Paper presented at the 18th Biennial EARLI Conference, Aachen.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504.
- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 515–544.

- Nokes, J. D. (2017a). Exploring patterns of historical thinking through eighth-grade students' argumentative writing. *Journal of Writing Research*, 8(3), 437–467.
- Nokes, J. D. (2017b). Historical reading and writing in secondary school classrooms. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Hg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (553–571). London: Springer.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendegast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198.
- O'Connor, C., Michaels, S. & Chapin, S. H. (2015). „Scaling down“ to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study. In L. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (111–126). Washington D.C.: AERA.
- O'Connor, C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Hg.), *Learning and schooling* (63–103). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, C. & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166–175.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. Eine Expertise im Auftrag von vier Ländern*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Osborne, J. F., Borko, H., Fishman, E., Gomez Zaccarelli, F., Berson, E., Busch, K. et al. (2019). Impacts of a practice-based professional development program on elementary teachers' facilitation of and student engagement with scientific argumentation. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1067–1112.
- Osborne, J. F., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020.
- Pahl, J. (2016). Diskussionszusammenfassung zum Vortrag von Peter Gautschi. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven* (261–264). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2012). Geschichtskultur. In M. Barricelli & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, 147–159). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Pandel, H.-J. (2016). Artikulationsformen. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (577–594)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtstheorie: Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Paul, H. (2004). Metahistorical prefigurations: Towards a re-interpretation of tropology in Hayden White. *Journal of Interdisciplinary Studies in History and Archaeology*, 1(2), 1–19.
- Pauli, C. (2006a). „Fragend-entwicklender Unterricht“ aus der Sicht der sozio-kulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung. (191–205)*. Bern: hep.
- Pauli, C. (2006b). Klassengespräch. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hg.), *Videoanalysen. Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. (124–147). Frankfurt/M.: DIPP & GPF.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht (145–161)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Hugener, I. & Lipowsky, F. (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 127–133.
- Pauli, C. & Lipowsky, F. (2007). Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 102–124.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2011). Expertise in Swiss mathematics instruction. In Y. Li & G. Kaiser (Hg.), *Expertise in mathematics instruction: An international perspective (85–107)*. New York: Springer.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2015). Discursive cultures of learning in (everyday) mathematics teaching: A video-based study on mathematics teaching in German and Swiss classrooms. In L. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue (181–193)*. Washington D.C.: AERA.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365–377.
- Pauli, C., Reusser, K. & Grob, U. (2007). Teaching for understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 294–305.
- Pauli, C., Reusser, K., Moser, M., Wischgoll, A. & Zimmermann, M. (2018). *Dialogische Klassengespräche: Werkzeugkasten für die Gesprächsführung (unveröffentlichte Kursunterlage)*. Fribourg: Universität Fribourg Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

- Pauli, C. & Schmid, M. (2019a). Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen. *Seminar*, 4, 38–50.
- Pauli, C. & Schmid, M. (2019b). Zur Didaktik guten Unterrichts: Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen. In U. Steffens & R. Messner (Hg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (167–181)*. Münster: Waxmann.
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A. & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108–119.
- Petersen, J. & Sommer, H. (1999). *Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware*. Donauwörth: Auer.
- Petko, D. (2006). Kameraskript. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. 3. Videoanalysen (Bd. 15, 15–37). Frankfurt/M.: GFFP/DIPF.
- Peukert, D. (1987). *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der klassischen Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta (Original: *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris 1932).
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Pickles, E. (2015). English students' inferences about motives from historical sources. In A. Chapman & A. Wilschut (Hg.), *Joined-up History. New directions in history education research (351–370)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pielmeier, M., Böheim, R., Schindler, A.-K., Gröschner, A., Alles, M. & Seidel, T. (2018). Fostering dialogic teaching – the „Dialogic Video Cycle“ as a video-based professional development programme to enhance classroom discourse. In K. Smith (Hg.), *Norsk OG Internasjonal Laererutdannings-Forskning (63–88)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Poitras, E. G. & Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: the cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition and Learning*, 8(3), 213–234.
- Poitras, E. G. & Lajoie, S. P. (2014). Developing an agent-based adaptive system for scaffolding self-regulated inquiry learning in history education. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 335–366.
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 365–395.

- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 303–318.
- Pre diger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V. & Vogler, A.-M. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle der Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (285–300). Münster: Waxmann.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483–520.
- Reisman, A. (2011). *Beyond the binary: Entering the historical problem space in whole-class text-based discussion*. Stanford University, Stanford.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class, text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), 1–44.
- Reisman, A. & Enumah, L. (2020). Using video to highlight curriculum-embedded opportunities for student discourse. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 551–567.
- Reisman, A. & Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, 59, 191–202.
- Reisman, A., Schneider Kavanagh, S., Monte-Sano, C., Fogo, B., McGrew, S. C., Cipparone, P. et al. (2018). Facilitating whole-class discussions in history: A framework for preparing teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 278–293.
- Reisman, A. & Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 99(5), 202–207.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Renkl, A. (2008). Lernen und Lehren im Kontext der Schule. In A. Renkl (Hg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (109–154). Bern: Huber.

- Renkl, A. (2014). Lernaufgaben zum Erwerb prinzipienbasierter Fertigkeiten. Lernende nicht nur aktivieren, sondern aufs Wesentliche fokussieren. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen (12–22)*. Münster: Waxmann.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. & Clarke, S. N. (Hg.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington D.C.: AERA.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., Clarke, S. N. & Schantz, F. (2018). Next generation research in dialogic learning. In G. E. Hall, L. F. Quinn & D. M. Gollnick (Hg.), *The Wiley handbook of teaching and learning (323–338)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Resnick, L. B., Michaels, S. & O'Connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In D. Preiss & R. J. Sternberg (Hg.), *Innovations in educational psychology. Perspectives on learning, teaching, and human development (163–194)*. New York: Springer.
- Resnick, L. B. & Schantz, F. (2015). Talking to learn: The promise and challenge of dialogic teaching. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue (441–450)*. New York: AERA.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & C. Wyss (Hg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung (151–168)*. Bern: hep.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft)*, 10(9), 219–237.
- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (881–896)*. Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. (2014a). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4, 77–101.
- Reusser, K. (2014b). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339.
- Reusser, K. (2019). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & H. Messner (Hg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bd. 3, 129–166)*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht (9–32)*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 308–335.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (643–661)*. Münster: Waxmann.

- Reusser, K. & Pauli, C. (2015). Co-constructivism in educational theory and practice. In J. D. Wright (Hg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. Aufl., Bd. 3, 913–917). Oxford: Elsevier.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 288–306.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer. Helping students build better arguments together*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ricœur, P. (1988). *Zeit und historische Erzählung*. München: Fink.
- Ritzer, N. (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*. Bern: hep.
- Rodriguez-Moneo, M. & Lopez, C. (2017). Concept acquisition and conceptual change in history. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Hg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (469–490). London: Springer.
- Rohlfes, J. (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M. & Guzman, K. (2013). ‚Dialogic scaffolding‘: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 11–21.
- Roth, W.-M. (2013). An integrated theory of thinking and speaking that draws on Vygotsky and Bakhtin/Volosinov. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 1, 32–53.
- Rouet, J.-F., Britt, A. M., Mason, R. A. & Perfetti, C. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: V&R.
- Rüsen, J. (1996). Historische Sinnbildung durch Erzählen: Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. *Internationale Schulbuchforschung*, 18(4), 501–543.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hg.), *Handbook of motivation at school* (171–195). New York: Routledge.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopsis bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 18–30.
- Sauer, M. (2006). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (5., aktual. und erw. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Sauer, M. (2019). *Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Saube, A. & Wiedemann, F. (2015). *Narration und Narratologie. Erzähltheorie in der Geschichtswissenschaft, Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung (1–22)*. Potsdam: Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam (ZZF).
- Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 471–492.
- Schiffer, W. (1980). *Theorien der Geschichtsschreibung und ihre erzähltheoretische Relevanz (Danto, Habermas, Baumgartner, Droysen)*. Stuttgart: Metzler.
- Schindler, A.-K., Böheim, R., Weil, M., Gröschner, A. & Seidel, T. (2020). Videoinstrument „Dialogische Unterrichtsgesprächsführung“ – Auswertung der Unterrichtsvideos. In M. Weil, A. Gröschner, A.-K. Schindler, R. Böheim, D. Hauk & T. Seidel (Hg.), *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierung (18–52)*. Münster: Waxmann.
- Schindler, A. K., Seidel, T., Böheim, R., Knogler, M., Weil, M., Alles, M. et al. (2021). Acknowledging teachers' individual starting conditions and zones of development in the course of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103281.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M. & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67–93.
- Schoenfeld, A. (2002). A highly interactive discourse structure. In J. Brophy (Hg.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints (Bd. 9, 131–169)*. Bingley: Emerald Group.
- Schöner, A. (2007). Kompetenzbereich historische Sachkompetenz. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (265–314)*. Neuried: ars una.
- Schöner, A. & Mebus, S. (2007). Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (361–388)*. Neuried: ars una.
- Schrader, V. (2019). Zur Integration historischen und sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht. Theoretische Leitgedanken und praktische Umsetzung. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul (123–139)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212.
- Schwarz, B. & Asterhan, C. S. C. (2010). Argumentation and reasoning. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Hg.), *International handbook of psychology in education (137–176)*. Bingley: Emerald.

- Schwarz, B. B. & Shahar, N. (2017). Combining the dialogic and the dialectic: Putting argumentation into practice in classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 113–132.
- Scott, P., Mortimer, E. & Ametller, J. (2011). Pedagogical link-making: A fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. *Studies in Science Education*, 47(1), 3–36.
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278–290.
- Sedova, K., Salamounova, Z. & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 274–285.
- Sedova, K., Sedlacek, M. & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25.
- Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A. et al. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101217.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In T. Seidel & A. Krapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie (253–275)*. Weinheim: Beltz.
- Seidel, T., Rimmel, R. & Prenzel, M. (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 142–165.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seixas, P. (1993a). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305–324.
- Seixas, P. (1993b). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301–327.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sfard, A. (2015). Why all this talk about talking classrooms? Theorizing the relation between talking and learning. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue (245–262)*. Washington D.C.: AREA.
- Shemilt, D. (1980). *History 13–16 project. Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sieberkrob, M. (2018). Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht. Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. In K. Grannemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster: Waxmann.
- Smith, M., Breakstone, J. & Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and Instruction*, 37(1), 118–144.
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (2011). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sohmer, R., Michaels, S., O'Connor, M. C. & Resnick, L. B. (2009). Guided construction of knowledge in the classroom. The troika of talk, tasks and tools. In B. Schwarz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Hg.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (105–129). London: Routledge.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A. G., Murphy, K. P., Rudge, L., Reninger, K. & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spieß, C. (2015). Das Unterrichtsgespräch als zeitgemässe Form der Geschichtserzählung. Asymmetrische Kommunikation im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 154–168.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1981). What's in a story: An approach to comprehension and instruction. In R. Glaser (Hg.), *Advances in the psychology of instruction* (Bd. 2, 213–267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1982). Children's understanding of stories: A basis for moral judgment and dilemma resolution. In C. J. Brainerd & M. Pressley (Hg.), *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (161–188). New York: Springer.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134.
- Stoel, G. L., van Drie, J. & van Boxtel, C. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76.
- Stoel, G. L., van Drie, J. P. & van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337.

- Straub, J. (2005). Telling stories, making history. Toward a narrative psychology of the historical construction of meaning. In J. Straub (Hg.), *Narration, identity, and historical consciousness* (44–98). New York: Berghahn Books.
- Sumfleth, E. & Pitton, A. (1998). Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht – Schülervorstellungen und ihre Bedeutung im Unterrichtsalltag. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4(2), 4–10.
- Teo, P. (2013). Stretch your answers: Opening the dialogic space in teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(2), 91–101.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (37–62). Münster: Waxmann.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141–156.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (2. überarb. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K. et al. (2017). Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befund des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster: Waxmann.
- Trittel, M. (2010). Einzelfallanalysen und Studien mit kleinen Fallzahlen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (280–286). Weinheim: Juventa.
- Tsai, C.-C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771–783.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., van Drie, J., Dorsman, L. & van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72–95.
- Twiner, A., Littleton, K., Coffin, C. & Whitelock, D. (2014). Meaning making as an interactional accomplishment: A temporal analysis of intentionality and improvisation in classroom dialogue. *International Journal of Educational Research*, 63, 94–106.
- Tytler, R. & Aranda, G. (2015). Expert teachers' discursive moves in science classroom interactive talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 425–446.
- van Boxtel, C., van der Linden, J., Roelofs, E. & Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory Into Practice*, 41(1), 40–46.
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2012). „That's in the Time of the Romans!“ Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113–145.

- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52.
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Hg.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (573–589). London: Springer.
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018a). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In s.a. Metzger & L. McArthur Harris (Hg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (149–176). New York: Wiley.
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018b). Historical reasoning: The interplay of domain-specific and domain-general aspects. In F. Fischer, C. A. Chinn, K. Engelmann & J. F. Osborne (Hg.), *Scientific reasoning and argumentation* (142–161). New York: Routledge.
- van de Pol, J., Brindley, S. & Higham, R. J. E. (2017). Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: a case study. *Educational Studies*, 43(5), 497–515.
- van Drie, J. & Dekker, R. (2013). Theoretical triangulation as an approach for revealing the complexity of a classroom discussion. *British Educational Research Journal*, 39(2), 338–360.
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2011). „In essence I'm only reflecting“. Teacher strategies for fostering historical reasoning in whole class discussions. *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research*, 10(1), 55–66.
- van Drie, J. & van de Ven, P.-H. (2017). Moving ideas: An exploration of students' use of dialogue for writing in history. *Language and Education*, 31(6), 526–542.
- van Hover, S. & Hicks, D. (2018). History teacher preparation and professional development. In s.a. Metzger & L. McArthur Harris (Hg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (391–418). New York: Wiley.
- van Hover, S. & Yeager, E. (2007). „I want to use my subject matter to ...“: The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 670–690.
- Van Norden, J. (2011). *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus.
- Van Norden, J. (2017). Bewusstsein, Erinnerung, Gedächtnis, Kultur – Historisches Denken zwischen individueller Autonomie und kollektiver Normativität. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 17–31.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46–67.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146.

- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. (2015). *Assessing for learning in the history classroom*. In K. Ercikan & P. Seixas (Hg.), *New directions in assessing historical thinking (75–88)*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. & Franks, L. (2000). *Concept- and strategic-knowledge development in historical study: A comparative exploration in two fourth-grade classrooms*. *Cognition and Instruction*, 18(2), 239–283.
- VanSledright, B. & Limón, M. (2006). *Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hg.), *Handbook of educational psychology (2. Aufl., 545–570)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). *Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers*. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28–68.
- VanWynsberghe, R. & Khan, S. (2007). *Redefining case study*. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80–94.
- Ventzke, S. (2012). *Begriffliches Arbeiten und „Geschichte denken“ – theoretische Voraussetzungen und unterrichtliche Vorgehensweisen*. In C. Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen (75–102)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Voet, M. & de Wever, B. (2016). *History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context*. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67.
- Voet, M. & de Wever, B. (2017). *History teachers' knowledge of inquiry methods: An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry*. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 312–329.
- Völkel, B. (2012). *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (3. durchges. und überarb. Aufl.)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- von Borries, B. (2015). *„Subjektorientiertes“ Geschichtslernen ist nur als „identitätreflektierendes“ wünschenswert!* In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (93–130)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- von Borries, B. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Was heißt „Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ in fachdidaktischer Theorie und in unterrichtlicher Praxis?* In B. Schenk (Hg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie (196–222)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001). *Designing learning environments to promote conceptual change in science*. *Learning and Instruction*, 11(4–5), 381–419.
- Voss, J. F. & Wiley, J. (1997). *Conceptual understanding in history*. *European Journal of Psychology of Education*, 12(2), 147–158.

- Voss, J. F. & Wiley, J. (2000). A case study of developing historical understanding via instruction. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Hg.), *Knowing teaching & learning history. National and international perspectives* (375–389). New York: New York University Press.
- Voss, J. F. & Wiley, J. (2006). Expertise in history. In A. K. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Hg.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (569–584). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981a). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Hg.), *The concept of activity in Soviet psychology* (144–188). New York: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1981b). *Thought and language* (15. Aufl.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagenschein, M. (1970). *Verstehen lehren: Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Geschichte. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (145–161). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Waldis, M., Hodel, J. & Fink, N. (2012). Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenz. *Zeitschrift der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1(3), 142–157.
- Waldis, M. & Nitsche, M. (2017). Argumentieren im Geschichtsunterricht: Aufgabenstellungen, Ratingkriterien und empirische Ergebnisse. In *swissuniversities* (Hg.), *Die Fachdidaktiken und ihre disziplinären Bezüge* (49–51). www.swissuniversities.ch/de/themen/forschung/fachdidaktik/tagung-fachdidaktiken/.
- Walsh, M., Matsumura, L. C., Zook-Howell, D., Correnti, R. & DiPrima Bickel, D. (2020). Video-based literacy coaching to develop teachers' professional vision for dialogic classroom text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103001.
- Walshaw, M. & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551.
- Wansink, B. G.-J., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C. & Ing, M. (2015). An exploration of teacher practices in relation to profiles on small-group dialogue. In L. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (87–98). Washington D.C.: AERA.
- Webb, N. M. & Ing, M. (2019). The role of teacher practice in promoting academically productive student dialogue. *International Journal of Educational Research*, 97, 154–156.
- Weil, M., Seidel, T., Schindler, A.-K. & Gröschner, A. (2020). Opening 'windows' for teachers to change classroom discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100425.

- Weinert, F. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies* (45–65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1–37.
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428.
- Wenzel, B. (2016). Gesprächsformen. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (289–307). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Hg.), *Knowing teaching & learning history. National and international perspectives* (38–50). New York: New York University Press.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In P. Seixas (Hg.), *Theorizing Historical Consciousness* (49–62). Toronto: University of Toronto Press.
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzentwicklung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 31–46.
- White, H. V. (1973). *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- White, H. V. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Wiley, J. & Voss, J. F. (1996). The effects of 'Playing Historian' on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 63–72.
- Wiley, J. & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory from text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301–311.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R. et al. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65–82.
- Wilson, S. & Wineburg, S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89(4), 365–389.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.
- Wineburg, S. (1996). The psychology of teaching and learning history. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hg.), *Handbook of educational psychology* (423–437). New York: Macmillan.

- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Hg.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (306–325). New York: New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2005). The psychological study of historical consciousness. In J. Straub (Hg.), *Narration, identity, and historical consciousness* (187–210). New York: Berghahn Books.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2019). Research on historical understanding. A brief glimpse from American shores. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zültdorf-Kersting (Hg.), *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions* (342–361). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wineburg, S. S. & Wilson, S. M. (1991). Models of wisdom in the teaching of history. *The History Teacher*, 24(4), 395–412.
- Winkler, H. A. (2018). *Weimar 1918–1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie* (Neue. Aufl.). München: Beck.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Wissinger, W. R. & de la Paz, S. (2016). Effects of critical discussions on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43–59.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hg.), *Handbook of educational psychology* (2. Aufl., 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ziegler, B. (2012). Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen von Kompetenzen. In C. Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (135–188). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ziegler, B. (2017). Einleitung Themenschwerpunkt: Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 5–16.

- Ziegler, B. (2020). Geschichte als sozialer Fluchttort. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (485–496). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, M. (2019). *Geschichte in Geschichten. Ein Oral-History-Projekt auf der Sekundarstufe 1*. Masterarbeit, Universität Freiburg, Fribourg/Freiburg.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2010). Kategorien historischen Denkens und Praxis der Unterrichtsanalyse. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9(1), 36–56.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2016). Historische Urteilsbildung. Theoretische Klärung und empirische Besichtigung. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (197–223). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2019). Historische Kompetenzen – Diagnose und Bewertung. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch Sekundarstufe I+II* (214–226). Berlin: Cornelsen.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2020). Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 385–407.
- Zülsdorf-Kersting, M. & Praetorius, A.-K. (2017). Geschichtsunterricht zuverlässig beurteilen. Vorstellung eines Beobachtungsinstrumentes zur Bestimmung von metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 250–265.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Kompetenzmodell Gautschi | 43 |
| Abbildung 2: Prozessmodell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ von Hasberg & Körber | 48 |
| Abbildung 3: Komponente des Historical-Reasoning-Modells von van Drie & van Boxtel..... | 52 |
| Abbildung 4: Historical understanding nach VanSledright | 65 |
| Abbildung 5: Dimensionen für die Entwicklung von historischer Expertise | 77 |
| Abbildung 6: Argumentationsschema nach Toulmin | 86 |
| Abbildung 7: Lernaktivitäten zur Sinnbildung im Geschichtsunterricht .. | 136 |
| Abbildung 8: Adaptiertes Rahmenmodell zu facilitation of disciplinary discussions von Reisman et al..... | 158 |
| Abbildung 9: Analytisches Rahmenmodell zu history instruction von Reisman & Fogo..... | 173 |
| Abbildung 10: Studiendesign von „Socrates 2.0“ | 209 |
| Abbildung 11: Ablauf eines vollständigen Coachingzyklus im Projekt „Socrates 2.0“ | 214 |
| Abbildung 12: Übersicht des sequenziell-vertiefenden Analysevorgehens mit Bezug zu verkürzter Fragestellung, Datenauswahl und Auswertungsverfahren | 233 |
| Abbildung 13: Beispiel Verlaufsdiagramm von Roland t1, KG4..... | 255 |
| Abbildung 14: Entwicklungslinien des Gesprächsverhaltens von Roland .. | 272 |
| Abbildung 15: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung von Roland | 273 |
| Abbildung 16: Entwicklungslinien des Gesprächsverhaltens von Toni..... | 275 |
| Abbildung 17: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung sowie des verzögerten Nachtests von Toni..... | 276 |
| Abbildung 18: Entwicklungslinien des Gesprächsverhaltens von Sandra.... | 277 |
| Abbildung 19: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung sowie verzögertem Nachtest von Sandra..... | 278 |
| Abbildung 20: Vergleich Eingangs- und Ausgangsdatenerhebung von Fiona..... | 279 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 21: Anteile Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen Fall Roland | 282 |
| Abbildung 22: Detaillierte Anteile fachdidaktischer Impulse Fall Roland .. | 283 |
| Abbildung 23: Anteile Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen Fall Toni..... | 284 |
| Abbildung 24: Detaillierte Anteile fachdidaktischer Impulse Fall Toni | 285 |
| Abbildung 25: Anteile Impulse in Sinnbildungs- und Reflexionsgesprächen Fall Sandra..... | 286 |
| Abbildung 26: Detaillierte Anteile fachdidaktischer Impulse Fall Sandra... | 287 |
| Abbildung 27: Entwicklung der Anteile begründeter Lernendenaussagen von Rolands Klasse | 289 |
| Abbildung 28: Entwicklung der Anteile evidenzbezogener Lernendenaussagen von Rolands Klasse | 290 |
| Abbildung 29: Entwicklung Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Rolands Klasse | 291 |
| Abbildung 30: Entwicklung der Anteile begründeter Lernendenaussagen von Tonis Klasse..... | 293 |
| Abbildung 31: Entwicklung der Anteile evidenzbezogener Lernendenaussagen von Tonis Klasse | 294 |
| Abbildung 32: Entwicklung Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Tonis Klasse | 295 |
| Abbildung 33: Entwicklung der Anteile begründeter Lernendenaussagen von Sandras Klasse..... | 297 |
| Abbildung 34: Entwicklung der Anteile evidenzbezogener Lernendenaussagen von Sandras Klasse..... | 298 |
| Abbildung 35: Entwicklung Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Sandras Klasse..... | 299 |
| Abbildung 36: Vergleich der Anteile begründeter und belegter Lernendenaussagen von Fionas Klasse | 300 |
| Abbildung 37: Verlaufsdiagramme der Zusammenfassung Turn 23 bis 49.. | 312 |
| Abbildung 38: Einstiegsquelle Südafrika, undatiert, Roland t1 | 327 |
| Abbildung 39: Verlaufsdiagramm Roland t1 KG2 Turns 1 bis 21 | 332 |
| Abbildung 40: Verlaufsdiagramm Beginn Klassengespräch 4 Roland t1 | 337 |
| Abbildung 41: Verlaufsdiagramm 2. Teil Klassengespräch 4 Roland t1..... | 338 |
| Abbildung 42: Fotografie eines Deutschen in Togo, 1885 | 348 |
| Abbildung 43: Verlaufsdiagramm Toni C1 Turns 1 bis 22 | 351 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 44: Verlaufsdiagramm Toni C1 dritte argumentative Sequenz .. | 357 |
| Abbildung 45: Verlaufsdiagramm argumentative Sequenz Toni C3 | 366 |
| Abbildung 46: Verlaufsdiagramm Sandra C2 dritte Sequenz | 400 |
| Abbildung 47: Gesprächsverhalten von Sandra C2 nach epistemischer Funktion | 403 |
| Abbildung 48: Verlaufsdiagramm erste zwei Sequenzen Sandra C4 KG2... | 409 |
| Abbildung 49: Verlaufsdiagramm der dritten Sequenz Sandra C4 KG2 | 410 |
| Abbildung 50: Verlaufsdiagramme I-R-E-Sequenzen Sandra C4 | 413 |
| Abbildung 51: Verlaufsdiagramm Sandra C6 erste Sequenz | 421 |
| Abbildung 52: Verlaufsdiagramm Sandra C6 Ende zweite Sequenz | 425 |
| Abbildung 53: Verlaufsdiagramme Sandra C6 Schlusssequenzen | 427 |
| Abbildung 54: Verlaufsdiagramm zweite Sequenz Sinnbildungsgespräch Sandra C7 | 439 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 1: | Handlungsaspekte im Geschichtsunterricht..... | 45 |
| Tabelle 2: | Übersicht der Begriffsarten | 60 |
| Tabelle 3: | Progressionen von Empathie nach Ashby & Lee..... | 73 |
| Tabelle 4: | Strukturelemente schriftlicher Geschichtsdarstellungen | 80 |
| Tabelle 5: | Vereinfachte Graduierung nach Körber..... | 89 |
| Tabelle 6: | Phasen eines vollständigen Lernzyklus historischen Denkens | 105 |
| Tabelle 7: | Ausgewählte Ansätze zur Einbettung von Klassengesprächen in eine kohärente Unterrichtsstruktur | 168 |
| Tabelle 8: | Lehr-lern-theoretische Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen nach Voet & de Wever..... | 186 |
| Tabelle 9: | Überblick des forschungsmethodischen Vorgehens..... | 222 |
| Tabelle 10: | Beschreibung der Fälle | 224 |
| Tabelle 11: | Epistemologische Überzeugungen nach Nitsche | 228 |
| Tabelle 12: | Geschichtsdidaktische Überzeugungen nach Nitsche | 229 |
| Tabelle 13: | Aufteilung der induktiv gebildeten Gesprächstypen nach epistemischer Funktion | 235 |
| Tabelle 14: | Übersicht der mikroanalytisch kodierten Klassengespräche | 237 |
| Tabelle 15: | Übersicht Kodierung Lehrpersonenverhalten | 243 |
| Tabelle 16: | Übersicht der Sinnbildungs- oder Reflexionsgespräche der Interventionslehrpersonen..... | 244 |
| Tabelle 17: | Kategoriensystem zur Kodierung fachspezifischer Lehrpersonenimpulse | 245 |
| Tabelle 18: | Kategorien zur Kodierung fachlich-argumentativen Lernendenverhaltens | 248 |
| Tabelle 19: | Reliabilitätskodierung argumentativer Lernendenaussagen | 249 |
| Tabelle 20: | Epistemologische Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen | 261 |
| Tabelle 21: | Fachdidaktische Überzeugungen der Geschichtslehrpersonen | 262 |
| Tabelle 22: | Übersicht der Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion Fall Roland | 264 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 23: Turnverteilung und Sprechzeitanteile von Roland und seiner Klasse | 265 |
| Tabelle 24: Übersicht der Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion Fall Toni..... | 266 |
| Tabelle 25: Turnverteilung und Sprechzeitanteile von Toni und seiner Klasse | 267 |
| Tabelle 26: Übersicht der Gesprächssequenzen nach epistemischer Funktion Fall Sandra..... | 268 |
| Tabelle 27: Turnverteilung und Sprechzeitanteile von Sandra und ihrer Klasse | 269 |
| Tabelle 28: Turnverteilung und Sprechzeitanteile..... | 270 |
| Tabelle 29: Übersicht der analysierten Sinnbildungs- und Reflexionsgespräche..... | 280 |
| Tabelle 30: Auflistung der analysierten Lektionen nach Fall und Experimentalgruppe | 302 |
| Tabelle 31: Übersicht der Lektion Roland C6 nach epistemischer Funktion | 305 |
| Tabelle 32: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen Roland C6 | 307 |
| Tabelle 33: Übersicht 1. Lektion der Doppellektion Roland t1 nach epistemischer Funktion..... | 326 |
| Tabelle 34: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen 1 Roland t1 | 328 |
| Tabelle 35: Übersicht 2. Lektion der Doppellektion Roland t1 nach epistemischer Funktion..... | 329 |
| Tabelle 36: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen 2 Roland t1 | 330 |
| Tabelle 37: Übersicht der Lektion Toni C1 nach epistemischer Funktion | 349 |
| Tabelle 38: Übersicht der Aufgabenstellungen und eingesetzte Dokumente Toni C1 | 350 |
| Tabelle 39: Übersicht der Lektion Toni C3 nach epistemischer Funktion | 363 |
| Tabelle 40: Aufgabenstellungen und Dokumente Toni C3, Erschließen 1..... | 364 |
| Tabelle 41: Aufgabenstellung und Dokumente Toni C3, Erschließen 2..... | 365 |
| Tabelle 42: Übersicht der Lektion Toni t2 nach epistemischer Funktion... | 374 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 43: Übersicht der Aufgabenstellungen und Dokumente Erschließen Toni t2 | 376 |
| Tabelle 44: Übersicht der Lektion Sandra C2 nach epistemischer Funktion | 391 |
| Tabelle 45: Aufgabenstellungen und eingesetzte Dokumente Sandra C2 .. | 393 |
| Tabelle 46: Übersicht Sandra C4 nach epistemischer Funktion | 405 |
| Tabelle 47: Aufgabenstellung und Dokumente Sandra C4..... | 407 |
| Tabelle 48: Übersicht Sandra C6 nach epistemischer Funktion | 419 |
| Tabelle 49: Aufgabenstellungen und Dokumente Sandra C6..... | 420 |
| Tabelle 50: Übersicht Sandra C7 nach epistemischer Funktion | 431 |
| Tabelle 51: Aufgabenstellungen und Dokumente Sandra C7 Erschließen und Sinnbildung..... | 435 |
| Tabelle 52: Übersicht der Sinnbildungsgespräche nach Dialogizität und Plausibilität..... | 445 |

Anhang

A Aufgabenstellungen der Eingangs- und Ausgangsdatenerhebungen Geschichte

A1 Aufgabenstellung Eingangsdatenerhebung (t0)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Weiterbildung „Lernwirksame Klassengespräche führen“ und herzlich willkommen.

Als Einstieg für Ihre Weiterbildung bitten wir Sie, eine Doppellektion (90 min) in Geschichte abzuhalten, in der die weiter unten beschriebene Aufgabe behandelt wird (vgl. Information Weiterbildung vom 12.10.17).

Dieses Dokument soll Ihnen eine Übersicht über die Gestaltung der Doppellektion geben. Es beinhaltet:

- einen kurzen Lehrerkommentar zur Aufgabe bzw. zu dem Thema
- Vorschlag einer Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler (auch als Kopiervorlage verwendbar)
- Materialsammlung

Zur Erleichterung Ihrer Vorbereitung haben wir eine unverbindliche Materialsammlung zusammengestellt. Sie können jedoch ebenso gut auf eigene Unterlagen zurückgreifen oder die Materialien nach Ihrem Gutdünken anpassen.

Gestaltung der Doppellektion

Bitte gestalten Sie Ihren Unterricht wie gewohnt, halten Sie jedoch dabei folgende Vorgaben ein:

- Gegenstand des Unterrichts ist die von uns vorgegebene Aufgabe bzw. das von uns vorgegebene Thema (vgl. weiter unten). Sie können (müssen aber nicht) dazu nach Ihrem Ermessen Dokumente aus der Sammlung verwenden, die wir Ihnen zur Verfügung stellen.
- Planen Sie zu dieser Aufgabe/Thematik eine *gesprächsorientierte Gruppenarbeitsphase* und ein *Klassengespräch** ein, das sich auf die Gruppenarbeit bezieht. Das Klassengespräch sollte mindestens 20 Minuten dauern.
- Bitte achten Sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufträge für die Gruppenarbeit schriftlich vor sich haben.

Nach der Doppelstunde möchten wir gerne alle schriftlichen Unterlagen einsammeln. Diese erhalten Sie an der 1. Präsenzveranstaltung selbstverständlich zurück.

* Das Klassengespräch ist Ihnen vielleicht auch als Unterrichtsgespräch oder Lehrgespräch bekannt. Es handelt sich um ein Gespräch im Klassenverband unter der Leitung der LP. In einem Klassengespräch kann gesammelt, besprochen, ausgetauscht, argumentiert etc. werden.

Lehrerkommentar zur Aufgabe bzw. zum Thema

„Sind Weiber auch Menschen?“ Johannes J. Leuthy, Zürich (19. Jahrhundert)

Thema: Bitte gestalten Sie die Doppellektion zum Thema „Gleichberechtigung der Geschlechter unter der Berücksichtigung von historischen Ursachen und Veränderungen“.

Ziel der Doppellektion ist es, die möglichen historischen Ursachen für die Ungleichheit von Mann und Frau zu erschließen, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit Quellen und Darstellungen zu historischen Ursachen für Ungleichheit von Mann und Frau auseinandersetzen. Auf dieser Grundlage sollen sie aufgefordert bzw. befähigt werden, sich ein eigenes Urteil über die heutige Situation zu bilden.

Das Erkenntnisziel könnte demnach folgendermaßen lauten: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die politische Gleichstellung von Frau und Mann ein langwieriger Prozess ist, der in gewissen Bereichen noch heute weiter andauert, und welche Ursachen es dafür gibt.

Bezug Lehrplan 21

Die Thematik lässt sich wie folgt in den Lehrplan 21 einordnen:

- RZG 5.1 c) Frauenstimmrecht; ERG 2.2; 4.5; 5.2
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung (überfachliche Kompetenz BNE)
Geschlechter und Gleichstellung (vgl. Lehrplan 21):

„Das Thema leistet einen Beitrag zur Umsetzung der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter in Familie, Ausbildung und Arbeit. Es befasst sich mit Wahrnehmung und Umgang mit Geschlecht und Rollen in der Gesellschaft und thematisiert die Auseinandersetzung mit Gestaltungsmöglichkeiten und Lebenschancen aufgrund des Geschlechts. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich dabei mit Geschlechterrollen, Stereotypen, Vorurteilen und Klischees im Alltag und in der Arbeitswelt auseinander. Sie reflektieren die Bedeutung von Geschlecht und Rollen sowohl in Bezug auf Bildung und Beruf als

auch hinsichtlich Beziehung, Sexualität und Familienarbeit. Sie erfassen kulturelle Eigenheiten und Unterschiede und denken über ihre eigenen Bilder und Vorstellungen nach. Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit Darstellungen von Männer- und Frauenrollen in den Medien und untersuchen die Verwendung der Sprache in Geschlechterfragen und in der Kommunikation. Sie setzen sich mit Faktoren und Situationen auseinander, die Diskriminierungen und Übergriffe begünstigen, und wissen, wie sie sich dagegen wehren können.“

Schlüsselbegriffe

LP 21: ERG 5.2 c) Klischee, Vorurteile, Abhängigkeit, Übergriffe

LP 21: ERG 2.2 d) Diskriminierung, Emanzipation, Rechte, Interessen, Bedürfnisse

Auf der folgenden Seite (Anm. MZ: Hier gleich nachfolgend) finden Sie als Vorschlag eine *mögliche Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler*, die Sie auch als Kopiervorlage verwenden könnten.

In einem separaten PDF-File finden Sie eine umfangreiche Sammlung von kopierfähigen Dokumenten, aus denen Sie nach Belieben und Ihrem Ermessen Dokumente auswählen und in der Doppelstunde verwenden könnten.

„Sind Weiber auch Menschen?“ Johannes J. Leuthy, Zürich (19. Jahrhundert)

Die Gleichstellung bzw. Gleichberechtigung von Frau und Mann gilt in der Schweiz heute als abgeschlossen. Das war aber nicht immer so.

- Finde mithilfe der Dokumente heraus, welche Ursachen es in der Geschichte für die Ungleichheit von Mann und Frau gibt.
- Denkst du, dass das heute noch einen Einfluss hat? Begründe deine Aussagen mit Bezug auf die Dokumente.

Materialsammlung (in chronologischer Reihenfolge)

Zur Erleichterung Ihrer Vorbereitung haben wir eine unverbindliche Materialsammlung zusammengestellt. Ebenso können Sie aber auch auf eigene Unterlagen zurückgreifen oder die Materialien nach Ihrem Gutdünken anpassen.

Aus Platzgründen wurde auf das Abdrucken der sehr umfangreichen Materialsammlung (16 Seiten) an dieser Stelle verzichtet.

A2 Aufgabenstellung Ausgangsdatenerhebung (t1)

Wir nähern uns der Ziellinie der Weiterbildung im Projekt „Socrates 2.0“. Vielen Dank für deinen Einsatz und die Zusammenarbeit.

Als ersten Zwischenhalt der Weiterbildung und analog zum Startschuss bitten wir dich, eine Doppellektion (90 min) in Geschichte zu halten, in der die weiter unten beschriebene Aufgabe behandelt wird.

Dieses Dokument beinhaltet folgende Punkte:

- Gestaltung der Doppellektion
- einen kurzen Lehrerkommentar zur Aufgabe bzw. zum Thema
- Vorschlag einer Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler (auch als Kopiervorlage verwendbar)
- Materialsammlung

Zur Erleichterung deiner Vorbereitung haben wir eine unverbindliche Materialsammlung zusammengestellt. Du kannst jedoch ebenso gut auf eigene Unterlagen zurückgreifen oder die Materialien nach deinem Gutdünken anpassen.

Gestaltung der Doppellektion

Bitte gestalte deinen Unterricht wie gewohnt, halte jedoch dabei folgende Vorgaben ein:

- Gegenstand des Unterrichts ist die von uns vorgegebene Aufgabe bzw. das von uns vorgegebene Thema (vgl. weiter unten). Du kannst (musst aber nicht) dazu nach deinem Ermessen Dokumente aus der Sammlung verwenden, die wir zur Verfügung stellen.
- Plane zu dieser Aufgabe/Thematik eine *gesprächsorientierte Gruppenarbeitsphase* und ein *Klassengespräch** ein, das sich auf die Gruppenarbeit bezieht. Das Klassengespräch sollte mindestens 20 Minuten dauern.
- Bitte achte darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufträge für die Gruppenarbeit schriftlich vor sich haben.

Nach der Doppelstunde möchten wir gerne alle schriftlichen Unterlagen einsammeln. Diese erhältst du selbstverständlich per Post zurück.

* Das Klassengespräch ist dir vielleicht auch als Unterrichtsgespräch oder Lehrgespräch bekannt. Es handelt sich um ein Gespräch im Klassenverband unter der Leitung der Lehrperson. In einem Klassengespräch kann gesammelt, besprochen, ausgetauscht, argumentiert etc. werden.

**Lehrerkommentar zur Aufgabe bzw. zum Thema „Gleichstellung“
„Alle sind gleich, manche sind gleicher.“ George Orwell (20. Jh., in Anlehnung an
Animal Farm)**

Thema: Bitte gestalte die Doppellektion zum Thema „Gleichstellung verschiedener Bevölkerungsgruppen im Laufe der Zeit“.

Ziel der Doppellektion ist es, die möglichen historischen Ursachen und Gründe für die Ungleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zu erschließen, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit Quellen und Darstellungen zu historischen Ursachen und Gründen für Ungleichstellung auseinandersetzen. Auf dieser Grundlage sollen die Lernenden aufgefordert bzw. befähigt werden, sich ein eigenes Urteil über die heutige Situation zu bilden.

Ein Erkenntnisziel könnte demnach folgendermaßen lauten: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die rechtliche Gleichstellung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen heute als Voraussetzung für ein demokratisches Zusammenleben gilt. Dennoch werden immer Gründe gefunden (z.B. in der Biologie oder Religion), um bestimmte Menschen oder Bevölkerungsgruppen als nicht gleichgestellt zu behandeln. Welche Ursachen und Gründe lassen sich in der Geschichte ausmachen, mit denen gegen die Gleichstellung aller Menschen argumentiert wurde? Umgekehrt könnte man auch fragen, welche Gründe *für* eine Gleichstellung aller Menschen sprechen?

Bezug Lehrplan 21

Die Thematik lässt sich wie folgt in den Lehrplan 21 einordnen:

- RZG: 2.2 c) und d); 5.3 c); 6.3 b); 8.1 d)
- ERG 2.1 b); 2.2; 5.5
- **Bildung für Nachhaltige Entwicklung (überfachliche Kompetenz BNE):**
Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung

„Das Thema kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung thematisiert kulturelle Selbstverständnisse sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen. Die Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen und Erzeugnissen aus unterschiedlichen Kulturen und befassen sich mit typischen Merkmalen im Lebensalltag. Sie setzen sich mit Literatur, Musik und bildender Kunst aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen auseinander und erkennen Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Lebensweisen von Menschen verschiedener Kulturen und erkennen Sprache als wichtigen Teil von Kultur und Identität. Sie beleuchten soziale Situationen aus verschiedenen Perspektiven, setzen sich mit eigenen Vorstellungen auseinander

und lernen den respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Lebensweisen, Traditionen und Weltansichten. Sie erwerben Wissen über die kulturelle Vielfalt der Schweiz und deren Wandel über die Zeit.“

Schlüsselbegriffe

LP 21: RZG 5.3 c) Kulturelle und religiöse Minderheiten, Gerechtigkeit, Zivilcourage

LP 21: ERG 2.1 d) Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung, Menschenwürde

LP 21: ERG 2.2 d) Diskriminierung, Emanzipation, Rechte, Interessen, Bedürfnisse

Auf der folgenden Seite (Anm. MZ: Hier gleich nachfolgend) findest du als Vorschlag eine *mögliche Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler*, die du auch als Kopiervorlage verwenden kannst.

Im Anschluss an die mögliche Aufgabenstellung findest du eine umfangreiche Sammlung von kopierfähigen Dokumenten, aus denen du nach Belieben und deinem Ermessen Dokumente auswählen und in der Doppelstunde verwenden kannst.

Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler

„Alle sind gleich, manche sind gleicher.“ George Orwell (20. Jh.)

Die rechtliche Gleichstellung verschiedener Menschen oder Bevölkerungsgruppen gilt heute in der Schweiz als abgeschlossen. Das war aber nicht immer so.

- Finde mithilfe der Dokumente heraus, welche verschiedenen Ursachen und Gründe es in der Geschichte für die Ungleichstellung von Menschen gibt.
- Denkst du, dass diese Ursachen und Gründe heute noch einen Einfluss haben? Begründe deine Aussagen mit Bezug auf die Dokumente.

Materialien (in chronologischer Reihenfolge)

Zur Erleichterung deiner Vorbereitung haben wir eine unverbindliche Materialsammlung zusammengestellt. Ebenso kannst du aber auch auf eigene Unterlagen zurückgreifen oder die Materialien nach deinem Gutdünken anpassen.

Aus Platzgründen wurde auf das Abdrucken der sehr umfangreichen Materialsammlung (18 Seiten) an dieser Stelle verzichtet.

B Werkzeugkasten „Historisches Denken“

Die nachfolgende Version wurde den beiden Geschichtslehrpersonen aus Experimentalgruppe 2 im Anschluss an den dritten Coachingzyklus abgegeben.

Einleitung

Um zu einem fachlich vertieften Argumentieren zu gelangen, braucht es fachspezifische *trigger questions*, die die SuS anregen weiterzudenken. Die unten aufgeführten Fragen sind als eben solche Fragen zu betrachten. Sie können fachlich vertiefende, erweiternde Denkprozesse auslösen, die mithilfe der allgemeinen Prompts (vgl. Werkzeugkasten) offengelegt, hinterfragt, vertieft etc. werden sollen. Sie folgen in ihrer Aufteilung grundlegenden Prinzipien des Fachs.¹¹ Zusätzlich helfen diese Fragen bei der Vorbereitung von Gesprächen und tragen dazu bei, das Ziel fachspezifischen Lernens im Blick zu behalten. Um diese Fragen auch wirksam einsetzen zu können, benötigt es entsprechende Lerngegenstände.¹²

Lerngegenstand

Lerngegenstände spielen eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Geschichte. Sie sind der Schlüssel zur Vergangenheit. Den vertiefenden Fragen nachzugehen setzt voraus, dass entsprechende Vorüberlegungen der Lehrperson bei der Wahl des Lerngegenstands gemacht werden. Hier eine Auswahl möglicher Überlegungen bei der Wahl eines Lerngegenstands¹³:

-
- 11 Vgl. Bürgler, B., Gautschi, P. & Hediger, S. (2016). Kompetenzorientiert arbeiten im Geschichtsunterricht. In M. Naas (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe 1* (S. 258–279). Bern: hep Verlag.
Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
Mandell, N. (2008). Thinking like a historian: A framework for teaching and learning. *QAH Magazine of History*, 22(2), 55–63.
 - 12 Lerngegenstand meint hier Themen, Inhalte und Medien für die Auseinandersetzung der Lernenden im Geschichtsunterricht (vgl. Gautschi (2015) oder Lehrmittel *Zeitreise* (2017)).
 - 13 Havekes, H., van Boxtel, C., Coppen, P.-A. & Luttenberg, d. J. (2017). Stimulating historical thinking in a classroom discussion: The role of the teacher. *Historical Encounters Journal*, 4(2), 71–93.
Gautschi, P. (2015). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ein Lerngegenstand sollte ...

- a) einen kognitiven Konflikt hervorrufen bzw. Vorurteile der SuS herausfordern und irritieren; Betroffenheit auslösen,
- b) die SuS zu eigenen Fragen, Hypothesen anregen und auffordern,
- c) Menschen in ihrem Alltag zeigen und „lebendig“ machen,
- d) mehrere Antworten auf eine Frage zulassen bzw. keine monokausalen Erklärungen hergeben,
- e) verschiedene Perspektiven eröffnen und kontroverse Inhalte haben,
- f) es den SuS ermöglichen, eigene Argumente daraus zu erarbeiten.

Diese Merkmale sollen nicht alle von einem Lerngegenstand gleichzeitig abgedeckt werden, sondern dienen zur Vorbereitung je nach Stand der Auseinandersetzung mit einem Thema. Die verschiedenen bearbeiteten Lerngegenstände lassen sich mit den untenstehenden *trigger questions*, geordnet nach den Prinzipien des Fachs, zu einem vertieften historischen Denken verknüpfen.

Trigger Questions

Verwendung von Quellen und Darstellungen

Ziel: Die SuS sollen lernen, dass Geschichte aus Überresten der Vergangenheit (Quellen) entsteht. Diese werden mit Leitfragen aus der Gegenwart zu Geschichte zusammengesetzt. Neben Quellen gibt es bereits zusammengesetzte Geschichte (Darstellungen), die ebenfalls einen Blick auf die Vergangenheit ermöglicht. Auch sie sind Bestandteil der Auseinandersetzung mit Geschichte. Für beide (Quellen und Darstellungen) gilt, dass sie immer standortgebunden sind (perspektivisch), einen Autor/eine Autorin haben und in einem Kontext entstanden sind. Außerdem liefern diese Lerngegenstände Angaben zu zentralen Begriffen, Fakten, Namen, Ereignissen etc.

Fragen:*Quellen (alle Arten)*

- Was sagt die Quelle aus über historische Akteure/Ereignisse (*Perspektive*)?
- Wie begründet der Urheber/die Urheberin seine/ihre Aussagen (*Belege*)?
- *Quellenvergleich*: Welche neuen *Perspektiven* gibt es? Was steht drin?/Was ist zu sehen? Wie wird dargestellt im Vergleich mit anderen Quellen? Was steht nicht drin?/Was ist nicht zu sehen und warum? Kontext der Urheberin/des Urhebers? → Welche Aussagen sind bei allen gleich?

Darstellungen (alle Arten)

- Was steht genau drin über die Vergangenheit/Geschichte?
- Welches Bild von Geschichte wird vermittelt (Geschichtskultur/Gebrauchsgeschichte)?
- Welche Ereignisse, historischen Akteure, Fachbegriffe, Schlagworte kommen vor? Wie werden sie beschrieben?
- Welchen Leitfragen geht der Urheber/die Urheberin nach? Was ist der Kontext der Person?
- *Textvergleich*: Was steht in anderen Darstellungen? Was steht da nicht? Warum (*Perspektive/Kontroversität*)?
- Welche Angaben liefert der Text zum zeitlichen (Dauer?) und räumlichen (wo überall?) *Kontext* der beschriebenen Ereignisse und/oder von historischen Akteuren?
- Worin liegt der Unterschied zwischen Vergangenheit und Gegenwart?

Ursachen und Folgen

Ziel: Den SuS helfen zu sehen, dass für Veränderungen in der Geschichte immer mehrere Ursachen mit unterschiedlich starker Bedeutung für die daraus entstandenen Wirkungen/Ereignisse existieren. Diese Wirkungen können Ereignisse, Handlungen oder veränderte Lebensmuster sein, die sich Jahre oder Jahrzehnte vor oder nach dem untersuchten Thema ereigneten. Ursachen und Wirkungen beinhaltet auch damals existierende kulturelle Werte oder Einstellungen. Ebenso können politische oder ökonomische Systeme, die die Wahlfreiheit der Menschen beschränken, langfristig Ursache und/oder Wirkung sein.

Fragen:

- Was war/waren die Ursache/-n für vergangene Ereignisse?
 - Aus welchen Bereichen kommen die Ursachen? (Wirtschaft – Politik – Gesellschaft – Kultur – Umwelt – Technologie)
 - Um welche Art von Ursache handelt es sich? (direkter Auslöser – Katalysator – Vorbedingung/Hintergrund/indirekter Auslöser)
- Was war/ waren die Folge/-n davon?
 - Welche Auswirkungen waren beabsichtigt?
 - Welche Auswirkungen waren unbeabsichtigt?
 - Wie haben diese Ereignisse das Leben der Menschen, die Gesellschaft und die Welt beeinflusst?
 - Waren die Auswirkungen langfristig oder eher von kurzer Dauer?

Wandel und Kontinuität (Zeit), Wendepunkte

Ziel: Den SuS verständlich machen, dass sich Ereignisse in der Geschichte nur selten wiederholen. Durch die *Zeit* findet Wandel, aber auch Kontinuität statt. Es gibt Aspekte der menschlichen Erfahrung, die über eine lange Zeitspanne hinweg konstant sind. Außerdem existieren in der Geschichte Momente, in denen sich plötzlich neue Strukturen, Werte oder neue Wege auf tun in der gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Entwicklung. Ein bisher steter Wandelprozess wird in seiner Geschwindigkeit und/oder Ausrichtung verändert (Wendepunkt).

Fragen:

- Was hat sich verändert?
- *Was ist gleichgeblieben?*
 - Wer oder was hat diesen Wandel ermöglicht?
 - Wer hat den Wandel unterstützt?
 - Wer war gegen den Wandel?
 - Wer hat vom Wandel profitiert? Und warum?
 - Wer hat nicht profitiert? Und warum?
 - Wie haben sich Entscheidungen oder Handlungen in der Vergangenheit auf zukünftige Entscheidungen ausgewirkt? (kurzzeitiger oder langzeitiger Wandel)

Wendepunkt(-e) (direkte Auslöser für Wandel)

- Wie haben Entscheidungen oder Handlungen die Wahlfreiheit von Menschen eingeengt oder beseitigt?
- Wie haben Entscheidungen oder Handlungen das Leben von Menschen entscheidend verändert?

Perspektivität, Empathie/Perspektivenübernahme

Ziel: Die SuS sollen versuchen, die Weltanschauung historischer Akteure nachzuvollziehen und zu verstehen, inwiefern dies ihre Entscheidungen und Handlungen beeinflusst hat. Beurteilungen der Vergangenheit aus Sicht von gegenwärtigen Einstellungen und Handlungen sollen vermieden werden. Die Perspektiven von historischen Akteuren zu übernehmen heißt nicht, sich mit ihnen zu identifizieren (Empathie ≠ Sympathie).

Fragen:

- Wie haben die Menschen in der Vergangenheit ihre Welt wahrgenommen/gesehen?
- Wie hat ihre Weltanschauung ihre Entscheidungen und Handlungen beeinflusst?
- Welche Werte, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Formen von Wissen benötigten die Menschen, um erfolgreich zu sein? („need to succeed?“, lebensweltlicher Kontext der historischen Akteure)
- Welche verschiedenen Perspektiven gibt es auf dieses Ereignis?
- Inwiefern rechtfertigt diese Weltanschauung eine Handlung? Warum nicht?
- Wer ist glaubwürdiger und warum?

Verwendung der Geschichte, Alteritätserfahrung, Lebensweltbezug

Ziel: Die SuS sollen verstehen, dass auch Historikerinnen und Historiker nur Teile der Vergangenheit verwenden. Es ist nötig zu unterscheiden, welche Teile der Geschichte vergleichbar sind mit heute und welche nicht. Nicht alle Ähnlichkeiten sind auch „brauchbar“ zu Vergleichszwecken. Wie hilft uns die Vergangenheit, einen Sinn für die Gegenwart zu bilden?

Fragen:

- Wie lässt sich der historische Kontext vergleichen? (Wirtschaft – Politik – Gesellschaft – Kultur – Umwelt – Technologie)
- Inwiefern ist die Vergangenheit/Geschichte ähnlich zur Gegenwart?
- Inwiefern ist die Vergangenheit/Geschichte unterschiedlich zur Gegenwart?
- Was können wir aus der Vergangenheit/Geschichte mitnehmen?
- Inwiefern lebt ein in der Vergangenheit entstandenes Phänomen in der Gegenwart weiter? Gibt es das heute noch?

Explizites Unterrichten der fachspezifischen Konzepte

Auch die SuS sollen mit den Prinzipien des Fachs vertraut gemacht werden. Dazu sollen sie sich explizit im Umgang mit dem Gebäude „Welche Fragen stelle ich an die Vergangenheit?“ damit auseinandersetzen. Das explizite Unterrichten der Fachprinzipien fördert das vertiefte fachliche Lernen.¹⁴ Es gibt keine strikte Reihenfolge, wie dieses Gebäude¹⁵ zu bearbeiten ist.

Wie lässt sich das explizite Unterrichten der Fachprinzipien bewerkstelligen?

Ein Vorschlag:

1. LP modelliert die Verwendung des Gebäudes. → Ausdrücklich darauf hinweisen, wo man sich jetzt innerhalb des Gebäudes befindet und was der nächste Schritt ist.
2. LP verwendet *trigger questions* aus den unterschiedlichen Gebäudebereichen.
3. LP vertieft, erweitert etc. die *trigger questions* mit den Prompts des Werkzeugkastens zur Gesprächsführung.
4. Das Gebäude dient als Wegweiser für die SuS und kann entlang von Leitfragen durchlaufen werden.

-
- 14 Stael, G. L., van Drie, J. & van Boxtel, C. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76.
 - Stael, G. L., van Drie, J. P. & van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337.
 - van Boxtel, C. & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52.
 - 15 Idee vom Gebäude bei Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. (2017). *The most reasonable answer. Helping students build better arguments together*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Welche Fragen stelle ich an die Vergangenheit?

GESCHICHTE

WARUM IST ES SO GEKOMMEN?
WARUM NICHT ANDERS?

Beweise einbringen – begründen – argumentieren – beurteilen

| AUSLÖSER – FOLGEN? | VERÄNDERT – GLEICH GEBLIEBEN? | WENDEPUNKTE? | DURCH WELCHE BRILLE SEHE ICH? | FÜR MEINE WELT? |
|---|--|---|--|---|
| | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Was waren die Auslöser für Ereignisse oder Taten von Menschen? Was waren die Folgen davon? | <ul style="list-style-type: none"> Was hat sich verändert? Was ist gleich geblieben? | <ul style="list-style-type: none"> Wie haben die Entscheidungen oder Taten von Menschen die Zukunft beeinflusst? | <ul style="list-style-type: none"> Wie haben die Menschen ihre eigene Welt gesehen? | <ul style="list-style-type: none"> Was nehme ich mit aus der Geschichte für meine Welt? Wie sehe ich meine Welt durch die Geschichte? |

WOHER WEISS ICH, WAS FRÜHER WAR? WELCHE BEWEISE HABE ICH?
beschreiben – vergleichen – einordnen



WELCHE FRAGEN HABE ICH? WAS GEHT NICHT AUF?



Beweise einbringen – begründen – argumentieren – beurteilen

WOHER WEISS ICH, WAS FRÜHER WAR? WELCHE BEWEISE HABE ICH?
beschreiben – vergleichen – einordnen



WELCHE FRAGEN HABE ICH? WAS GEHT NICHT AUF?



C Kategoriensystem zur Kodierung des Gesprächsverhaltens von Geschichtslehrpersonen

Regulierende Handlungen

| Kategorie | Beschreibung | Beispiele |
|------------------------------------|---|---|
| Unterrichtsregulierung | <p>Die Äußerung der Lehrperson bezieht sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gesprächsregeln b) Disziplin c) Organisation d) Hinweise auf didaktisches Material <p>Lehrperson wiederholt eigene Frage</p> | <p>„Wir sind immer noch bei Amerika, he. Vorne Q3.“ (123, t0)</p> <p>„Ich möchte, dass ihr einander gut zuhört.“ (111, C6)</p> <p>„Gehen wir weiter zu Q5.“ (123, t0)</p> <p>„Mhm (bejahend). Ihr könnt dann selber auswählen, welche Überschrift euch passt. S22.“ (122, C4)</p> |
| Wiederholungsaufforderung | <p>Die Lehrperson hat akustisch nicht verstanden und bittet um Wiederholung, was auch implizit stattfinden kann.</p> | <p>„Kannst du nochmals sagen, ich hab nicht verstanden.“ (111, t0)</p> |
| Bestätigung und Ermunterung | <p>Die Lehrperson bestätigt eine Lernendenaussage, als Ermutigung an die gerade sprechende Person gemeint. Diese/-r S spricht anschließend auch weiter.</p> <p>Die LP zeigt an, dass sie aktiv zuhört und lädt die/den S dazu ein, weiterzusprechen. Redefluss soll aufrechterhalten werden (<i>Continuer</i>).</p> | <p>„Ja?“ (Tonfall)</p> <p>„Mhm (bejahend).“</p> |
| Rederechterteilung | <p>Lernende/-r wird <i>namentlich oder eindeutig aufgefordert</i> ohne inhaltlichen Anschluss (Erteilung von Rederecht).</p> | <p>„S17?“ (123, t0)</p> <p>„Ja?“ (122, t0)</p> <p>„S03, was meinst du?“ (104, t0)</p> |

Konvergente Handlungen (an Lehrpersonendenken orientierte Handlungen)

| Oberkategorie | Kategorie | Beschreibung | Beispiel |
|---------------------|-------------------------|--|---|
| Konvergenter Impuls | Kohärenz | Die Lehrperson fordert Lernende zur Zusammenfassung auf. | „Okay. Also noch einmal dasselbe. Gut, wer kann mir kurz mal die Hauptaussagen von diesen drei Texten sagen – in einem Satz.“ (123, t0) „Und was ist zusammengefasst die Aussage?“ (111, t1) |
| | Geschlossene Frage | Die Lehrperson stellt eine geschlossene oder sehr kurzschrittige prozedurale Frage oder Frage nach Fakten oder genau einem speziellen der Lehrperson wichtigen Aspekt. | „Wo befinden wir uns? S12. Geografisch.“ (123, t0) „Scheint nicht der Fall zu sein, aber wer fehlt – wer fehlt noch?“ (122, C4) „Gehalt. Was meinst du mit Gehalt? Ein anderes Wort vielleicht noch.“ (111, C1) |
| Eigenleistung | Hervorhebung/ Highlight | Die Lehrperson kennzeichnet oder hebt wichtige Inhalte hervor. | „Auffällig ist in diesen Artikeln: gemeinsam, he. 2017: gemeinsam, gemeinsam, gemeinsam.“ (123, t0) „Richtig, ganz ganz wichtiger Punkt. Hebt diese Stelle bitte alle hervor. Haben die alle gefunden? Diese, genau diese Stelle, die S24 jetzt erwähnt hat.“ (122, C4) „Genau. Das war das Ziel, ein günstiger Arbeitsvertrag (schreibt etwas an die Tafel). Könnt ihr so hinschreiben.“ (111, C1) |
| | Input | Die Lehrperson leistet einen inhaltlichen Beitrag (Fakten, Begriffe, Erweiterung, eigene Meinung) ohne anknüpfende Frage zu diesem Inhalt. | „Aha. Frauenstimmrecht – Bundesebene – 1971. Es geht eben nicht nur ums Wahlrecht, he, die die Frau da hatte, sondern wie vorhin an S07 aufgezeigt, die Frau war zuhause, der Mann ging arbeiten. Politische Bereiche waren nur von Männern besetzt. Mhm. Okay.“ (123, t0) „1959.“ (123, t0) „Ja, oder. Wenn ihr jetzt in einem Streit – wenn ihr in einem Streit seid mit jemandem, dann reicht es doch nicht, Frieden zu machen, wenn ich mit ihr Streit habe, oder, und wenn ich für mich den Frieden mache und sie nichts dazu beitragen kann, also – sie gehört sicher auch dazu. Also gehört Deutschland doch ganz sicher auch dazu.“ (122, C7) |

| Oberkategorie | Kategorie | Beschreibung | Beispiel |
|---------------|-----------------------|---|--|
| Eigenleistung | Reformulierung (Echo) | Die Lehrperson ... a) ... fasst von S getätigte Aussagen zusammen. b) ... wiederholt die soeben getätigte Aussage eines S, ohne derselben /demselben S die Möglichkeit zu geben, darauf zu reagieren. | „Mhm (bejahend). Sie gehen zwar nicht mehr, ja wie du gesagt hast, mit bloßen Händen auf die Jagd, aber sie haben immer noch die Macht über die Familie, die Situation.“ (123, t0) „Arbeitsbedingungen – Stichwort Arbeitsbedingungen von S12.“ (111, C1) „Also das erlebst du an dir selber. Dass du quasi als ungleich angeschaut wirst und dann auch so betitelt oder beschimpft wirst, sogar.“ (111, t1) |
| | Schließen | Die Lehrperson schließt das Gespräch ab (durch Zusammenfassung, kurzen Kommentar und/oder Überleitung in andere Unterrichtsphase). | „Danke für eure Beiträge. Ich denke, das ist auch wichtig, hä-ähm – haltet das bitte fest, seid ihr jetzt für Lohnungleichheit, dort auf eurem persönlichen Blatt. Und wie steht es mit Fr- mit der Frauenquote, aber genau auf das bezogen, was jetzt S24 vorhin gemeint hat.“ (122, t1) „Genau. Ihr habt super mitgearbeitet, wirklich!“ (111, C1) |
| Bewertung | Evaluation | Die LP bewertet/ beurteilt die Äußerung einer/eines S. Weitere Ausführungen sind mehr möglich. | „Genau, mhm (bejahend).“ (123, t0) „Jawohl. Ääh, ist langsam am Kippen, aber schon noch eher, ja, bin ich einverstanden.“ (123, t0) „Ja und ist dann herangewachsen, das stimmt, ist alles richtig. S13?“ (122, t0) „Ja, kürzere Arbeitszeiten, sehr gut.“ (111, C1) |
| | Aussortieren | Die LP verwirft oder verschiebt einen Ansatz/eine Aussage einer/ eines S auf einen unbestimmten Zeitpunkt, statt diese weiter zu verfolgen. | „Okay, (...) <i>Wir werden nachher noch mal darauf zurückkommen.</i> Aufgabe zwei. Vergleiche die Fotos M3 und M1.“ (123, t0) „Das ist aber nicht im Frauenstimm- und Wahlrecht drin.“ (122, t0) „Nein, Fragen noch nicht. Ich möchte nur ‚Was seht ihr?‘“ (122, t1) |

Divergente Handlungen (an Schüleraussagen orientierte Handlungen)

| Oberkategorie | Kategorie | Beschreibung | Beispiel |
|--|---|---|--|
| Eröffnung ¹⁶ | | LP gibt S die Möglichkeit, ihre Gedanken, ihre Antwort etc. zu einem <i>neuen, von der LP eingebrachten Inhalt</i> mitzuteilen. WICHTIG: LP fordert <i>NICHT</i> zu einer <i>Reaktion</i> auf eine S-Aussage auf. | „Gut, Q2.3 – Hauptaussagen und Einbettung. Was habt ihr besprochen, in den Gruppen?“ (123, t0) „Gut, okay. Die Diskussionen versiegen. Was habt ihr jetzt festgestellt? Welche Ungleichheiten habt ihr festgestellt, oder Rollenbilder?“ (122, t0) |
| Lerngemeinschaft (allgemein formulierte Aufforderungen der LP) | Einladung | LP gibt Raum für nicht anknüpfende, offene S-Aussagen bei Sammelgesprächen. WICHTIG: LP fordert <i>NICHT</i> zu einer <i>Reaktion</i> auf eine S-Aussage auf. | „Von eurer Gruppe gut? Dann ähm – sagt mir mal, was ihr herausgefunden habt?“ (122, t1) „Meinung der anderen? S17 hat eine Meinung geäußert, S12 hat eine Meinung geäußert, S24?“ (122, C1) „Genau, richtig. Also lebt jetzt dort. Was erfahren wir sonst noch über ihn? Ja?“ (122, C4) |
| | Allgemeine Verknüpfung | Die LP fordert die Klasse auf, direkt auf eine S-Aussage zu reagieren. WICHTIG: <i>Nicht gleiche/-r S</i> spricht weiter. Absicht ist die <i>Verlinkung</i> der SuS. | „Könnt ihr das bestätigen?“ (122, C1) „Was meinen andere zu S17s Äußerung? Gleicher Meinung – anderer Meinung? S24?“ (122, C1) „Ehm, was habt ihr von dem verstanden, was S04 gesagt hat?“ (111, C4) „Mhm (bejahend) f- empfinden das andere auch so? Ja?“ (122, C4) |
| | Gezielte Verknüpfung | Die LP fordert <i>eine/-n bestimmte/-n S</i> auf, direkt auf eine S-Aussage zu reagieren. WICHTIG: <i>Nicht gleiche/-r S</i> spricht weiter. Absicht ist die <i>Verlinkung</i> der SuS. | „Wie kommt das bei dir an, S03?“ (122, t1) „S01, kommentier das mal vo – was S15 sagt oder ergänz es oder führ den Gedanken weiter.“ (111, C4) „Was sagst du zu dem, S09?“ (111, t1) „S04, kannst du dem zustimmen?“ (122, C7) |
| Wissen (auf bestimmte Inhalte bezogene Aufforderung der LP) | Allgemeine präzisierende Ausführungen | Die LP fordert die Klasse auf, eine <i>getätigte Aussage</i> zu präzisieren, zu belegen oder weiter auszuführen. WICHTIG: LP macht <i>einen inhaltlichen Bezug</i> . Absicht ist die Präzisierung von Begriffen und Aussagen (<i>clarification</i>). | „Amerikagruppe. Das heißt Q2.3. Liest man das aus dem Text heraus?“ (123, t0) „Und was heißt das: Das Frauenstimmrecht wurde eingeführt. Was heißt das genau?“ (122, t0) „Zum Beispiel?“ (122, t1) „Wie könnte man dem sagen, was S12 jetzt gesagt hat?“ (111, C1) „Gut. Wer kann's noch ergänzen oder in anderen Worten sagen? S12?“ (111, C1) „Ungerechtigkeit. Das ist ein bisschen ein weiterer Begriff. Wer könnte den, noch ein wenig – noch – noch enger fassen? Dass er noch, noch präziser ist?“ (111, C6) |
| Wissen (auf bestimmte Inhalte bezogene Aufforderung der LP) | Gezielte präzisierende Ausführungen ¹⁷ | Die LP fordert <i>eine/-n bestimmte/-n S</i> auf, <i>ihre /seine</i> <i>getätigte Aussage</i> zu präzisieren, zu belegen oder weiter auszuführen. WICHTIG: <i>Gleiche/-r S</i> spricht weiter. Absicht ist die Präzisierung von Begriffen und Aussagen (<i>clarification</i>). | „Von welcher Branche sprichst du?“ (123, t0) „Kannst du es ein bisschen präzisieren?“ (122, C1) „Wo siehst du das – konkret?“ (122, C4) „Sag da mehr dazu. Was meinst du genau mit dem?“ (111, t1) |

16 Hier gehören auch Themenwechsel durch die LP im Gesprächsverlauf dazu, aber keine Themenverschiebungen (Spiegel, 2006).

17 Tytler und Aranda (2015).

| Ober-kategorie | Kategorie | Beschreibung | Beispiel |
|---|--|---|---|
| Wissen (auf bestimmte Inhalte bezogene Aufforderung der LP) | Revoice ¹⁸ | <ol style="list-style-type: none"> 1. LP wiederholt die S-Aussage oder bilanziert/fasst die Aussagen der SuS zusammen. 2. <i>Direkt anschließend</i> hat entweder <ol style="list-style-type: none"> a) <i>dieselbe/ derselbe S die Möglichkeit, darauf zu reagieren</i> (meist stellt LP eine Rückfrage nach Bestätigung) oder b) <i>stellt die LP eine Anschlussfrage anknüpfend an die eigene Zusammenfassung (kein inhaltlicher Wechsel).</i> | <p>LP: „Also jetzt hat vorhin – hast du gehört, was S12 gesagt hat? Sie hat gesagt, heute ist es weniger stark mit Schwarz-Weiß, hast du gesagt oder, S12, so in diese –“ S12: „Ja.“ (111, t1)</p> <p>LP: „Aha, du denkst, es hängt damit zusammen, die Männer verteidigen das Land und deshalb dürfen sie bestimmen?“ – S?: „Ja.“ T: „...“ (123, t0)</p> <p>LP: „Also du denkst, heute ist das so? Dass beide Elternteile arbeiten müssen.“ S18: „Ja, eigentlich schon, ja.“ LP: „Weil das Geld oft nicht reicht, je nachdem was die Eltern für Berufe haben? Meinst du das?“ (111, t0)</p> |
| Reasoning Folgerichtiges Denken/ Argumentation (auf Inhalte bezogene und diese erweiternde Aufforderungen der LP) | Begründungsaufforderung ¹⁹ | <p>Die LP fordert eine Begründung anschließend an eine S-Aussage ein.</p> <p>Signalwörter (<i>explizit</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Warum? Wieso? • Weshalb? • Wozu? | <p>„Mhm (bejahend), begründe deine Antwort. Warum denkst du das?“ (123, t0)</p> <p>„Wieso kommst du auf das Jahr 1971?“ (122, t0)</p> <p>„Also, wer ist das? Wer ist – wer ist? Du hast den Vorschlag gemacht, Schw- die Schweiz. Weshalb, S13?“ (122, 7)</p> |
| | Erweiternde Anschlussfrage ²⁰ | <p>Bedingungen für „Erweitern“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche oder namentliche Anknüpfung an eine S-Aussage • Vertiefung/Verknüpfung des Inhalts mit neuem Aspekt → keine Wiederholung von bisher Gesagtem → <i>nicht additiv</i> • <i>Vertiefen (Verallgemeinerung)</i> • <i>Ausdifferenzieren</i> • <i>Vernetzen</i> • <i>Beurteilen</i> | <p>„Mhm (bejahend), also du würdest es nicht mehr tun? Und man? S04?“ (111, t2)</p> <p>„Genau, das waren dann die Konsequenzen. Das war so der Umgang mit den Sklaven. Und was für Gründe für die Ungleichheit seht ihr in dem?“ (111, t2)</p> <p>„Genau. Und wie hat sich das jetzt entwickelt? Wie ist das heute? S12, was würdest du sagen?“ (111, t0)</p> <p>„Genau. Mit dem muss man natürlich rechnen und trotzdem ist genau das, was ihr vorschlagt, ist passiert. Dass sich nämlich die Arbeiter zusammengetan haben. Und was denkt ihr – zusammen – wenn sich die Arbeiter zusammenschließen, was für Möglichkeiten öffnen sich da dann plötzlich eben doch? S15.“ (111, C1)</p> |
| Reasoning Folgerichtiges Denken/ Argumentation (auf Inhalte bezogene und diese erweiternde Aufforderungen der LP) | Herausforderung ²¹ | <p>Die LP stellt getätigte Äußerungen von S in Frage und fordert S/Klasse zu einer Stellungnahme auf.</p> <p>LP stellt S-Aussagen einander gegenüber und fordert S/ Klasse zu einer Stellungnahme auf.</p> | <p>„Weniger entwickelt. Also, das ist ein ziemlicher Widerspruch. Das passt nicht zusammen, oder? Also was jetzt. Ist es weniger geworden oder nicht? Also, du hast jetzt einfach das Beispiel von den Schwarzen genommen, du hast gesagt, ist nicht mehr – ist weniger geworden, ist nicht mehr so dramatisch wie früher und – und ähm – S01 sagt praktisch das Gegenteil, einfach mit den Mexikanern.“ (111, t1)</p> <p>„Bist du sicher?“ (123, t1)</p> |

18 Tytler und Aranda (2015).

19 Alexander et al. (2017).

20 Alexander et al. (2017).

21 Alexander et al. (2017).



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Geschichtsunterricht erforschen

Theorie des Geschichtsunterrichts

Der Band integriert unterrichts- und geschichtsspezifische Theoreme zu einer systemtheoretisch inspirierten Theorie. Damit ist ein Grundstein für die empirische Geschichtsunterrichtsforschung gelegt, die bei der Entwicklung von Fragestellungen und der Interpretation ihrer Befunde auf eine solche fachspezifische Unterrichtstheorie angewiesen ist.

ISBN 978-3-7344-0617-1, 288 S., € 32,90

E-Book: ISBN 978-3-7344-0618-8 (PDF), € 25,99



978-3-7344-0575-4,
328 S., € 29,90



978-3-7344-0613-3,
240 S., € 29,90



978-3-7344-0403-0,
272 S., € 29,80



978-3-7344-0431-3,
176 S., € 19,80



978-3-7344-0212-8,
256 S., € 26,80



978-3-89974927-4,
544 S., € 52,00



978-3-7344-0139-8,
336 S., € 39,80



978-3-7344-0813-7,
368 S., € 39,90





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

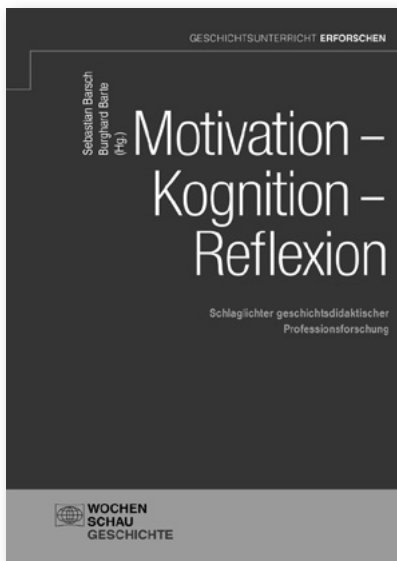
Geschichtsunterricht erforschen

Sebastian Barsch,
Burghard Barte (Hg.)

Motivation – Kognition – Reflexion

Schlaglichter geschichtsdidaktischer
Professionsforschung

Dieser Band versammelt theoretische Perspektiven, konzeptionelle Ansätze und empirische Erkenntnisse zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. Neben einem Überblick über die bisherigen methodologisch-methodischen Ausrichtungen werden auch bisher kaum berücksichtigte sowie neue Zugänge zu diesem Feld vorgestellt. Darüber hinaus bietet der Band beispielhaft praktische Vorschläge für die Initiierung von Professionalisierungsprozessen in der Hochschullehre und diskutiert, was als domänenspezifisches Professionswissen verstanden werden kann und wie die Forschung in diesem Feld weiterentwickelt werden könnte.



ISBN 978-3-7344-1229-5, 272 S., € 29,90
Subskriptionspreis bis 31.5.2021: € 23,90
E-Book ISBN 978-3-7344-1230-1 (PDF), € 26,99

Mit Beiträgen von

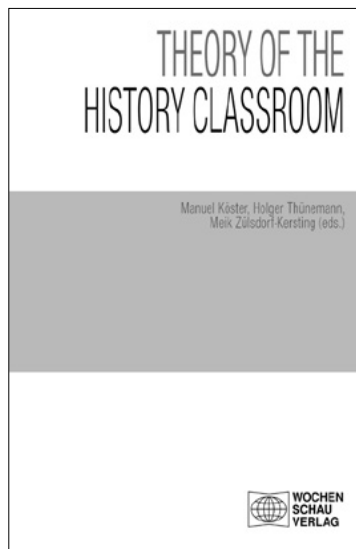
Sebastian Barsch, Burghard Barte, Christoph Bramann, Monika Fenn, Nina Glutsch, Lukas Greven, Christian Heuer, Henning Host, Simone Lankes, Martin Nitsche, Jochen Pahl, Horst Schilling, Manfred Seidenfuß, Stefanie Urban und Lale Yildirim



Manuel Köster, Holger Thünemann,
Meik Zülsdorf-Kersting (eds.)

Theory of the History Classroom

This volume proposes a theory of history education in formal classroom settings. Specifically, it aims to outline how the particular setting of the classroom interacts with domain-specific processes of historical thinking. The theory rests on the notion that formal school education is a communicative and social system, while historical thinking occurs in the psychological system of a person's historical consciousness. In the complex interaction of these systems, historical thinking, emotions, communication, media and language are of particular importance. Drawing upon educational theory as well as the theory of history, this theory of the history classroom provides a framework as well as a solid foundation for future empirical research, both for developing research questions as well as for interpreting findings.



ISBN 978-3-7344-1384-1, 240 p., € 29,90

E-Book: ISBN 978-3-7344-1385-8 (PDF),
€ 28,99

The series is edited by
Monika Fenn, Peter Gautschi, Jo-
hannes Meyer-Hamme, Holger Thüne-
mann, Meik Zülsdorf-Kersting



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

**Handbücher
Geschichte**

Vadim Oswalt,
Hans-Jürgen Pandel (Hg.)

Handbuch Geschichtskultur im Unterricht

Dieses Handbuch bietet aus geschichtsdidaktischer Perspektive einen Überblick über den Bereich der Geschichtskultur. Es liefert eine Bestandsaufnahme der verschiedenen geschichtskulturellen Genres, erfasst sie in der Theorie, erschließt sie didaktisch für den Geschichtsunterricht und gibt erste methodische Impulse für die Unterrichtspraxis.

Das Handbuch gliedert sich in die Bereiche: Geschichte im öffentlichen Raum | Geschichtspolitik | Literarische Verarbeitung | Fiktionale Dramatisierung | Eventisierung



ISBN 978-3-7344-1085-7,
632 S., € 49,90

PDF ISBN 978-3-7344-1086-4, € 39,99



S. Barsch, B. Degner,
Ch. Kühberger, M. Lücke (Hg.)
**Diversität im
Geschichtsunterricht**
ISBN 978-3-7344-0878-6



Gerhard Schneider,
Hans-Jürgen Pandel (Hg.)
**Medien im
Geschichtsunterricht**
ISBN 978-3-89974665-5



U. Mayer, H.-J. Pandel,
Gerhard Schneider (Hg.)
**Methoden im
Geschichtsunterricht**
ISBN 978-3-89974342-5

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

Zu diesem Buch

Klassengespräche haben ein großes Lernpotenzial hinsichtlich der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Zentrale Qualitätskriterien sind dabei eine dialogische Gesprächsleitung und ein diskussionsanregender Gesprächsanlass. Diese Studie untersucht, wie sich die Gesprächsleitungskompetenz von drei Geschichtslehrer*innen im Lauf einer einjährigen Fortbildung zu dialogischer Gesprächsführung veränderte. Es wird dabei aufgezeigt, wie gelingende dialogische Klassengespräche im Geschichtsunterricht gestaltet werden können. Aus der Untersuchung können zudem Merkmale für erfolgreiche Fortbildungen abgeleitet werden.

Zur Reihe

In der Reihe GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN werden Beiträge veröffentlicht, die sich empirisch fundiert, theoretisch konsistent und international anschlussfähig mit Geschichtsunterricht beschäftigen. Die Reihe soll dem fachdidaktischen Diskurs ein Forum bieten, in dem empirische Forschung und geschichtsdidaktische Theoriebildung eng aufeinander Bezug nehmen.

GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN wird herausgegeben von Monika Fenn, Peter Gautschi, Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting.

Der Autor

Matthias C. Zimmermann, Dr., ist Doktorassistent am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg (Schweiz) und Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

ISBN 978-3-7344-1507-4



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**