

Bernhardt, Markus

Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2009, 336 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 782-784



Quellenangabe/ Reference:

Bernhardt, Markus: Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2009, 336 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 782-784 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73033 - DOI: 10.25656/01:7303

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73033>

<https://doi.org/10.25656/01:7303>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion

Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter

Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion.

Einführung in den Thementeil 643

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“.

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804) 648

Friederike Kuster

Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung

bei Rousseau 666

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin
im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler

Felder 678

Eckhardt Fuchs

Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive:

Geschichte – Stand – Perspektiven 703

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der

„Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ... 725

<i>Georg Cleppien</i>	
Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten	744
<i>Andreas Soltau/Malte Mienert</i>	
Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells	761
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Roland Reichenbach</i>	
Christiane Thompson/Gabriele Weiß: Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie	779
<i>Markus Bernhardt</i>	
Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise	782
<i>Veronika Magyar-Haas</i>	
Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Scham	784
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/ Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung	787
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	791
Impressum	U 3

ten – wenn wir die Alteritätsphilosophie heranziehen: hat sie im kulturellen und politischen Kontext wirklich diese großartige Bedeutung, die ihr seit ein paar Jahrzehnten zugeschrieben wird? Kurz: Der im Band oft erwähnte Wittgenstein konnte es sich leisten, seine (kaum öffentlich bekannt gemachten) Lehrveranstaltungen schlicht „Philosophie“ zu nennen. Nun kommt Bildungsphilosophie (zumindest) als eine Bindestrichphilosophie scheinbar spezifischer daher. Doch man möchte genauer wissen, worum es geht: um die Philosophie der ästhetischen Bildung, der moralischen Bildung, der ökonomischen Bildung, der religiösen Bildung, der technischen Bildung...? Dem Problem der Domänenspezifität kann sich, wie in anderen Bereichen der Pädagogik, auch der bildungsphilosophische Diskurs längerfristig nicht entziehen.

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik FSP, Universität Basel/PH Nordwestschweiz, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel
E-Mail: roland.reichenbach@unibas.ch

Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2009, 336 S., 39,80 €.

Der Schweizer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi fragt in seiner Dissertationsschrift nach den Kriterien von gutem Geschichtsunterricht. Das verwundert vielleicht, doch bislang haben Geschichtsdidaktiker nur wenig zur Beantwortung der Frage beigetragen. Das hat verschiedene Gründe. Der wichtigste ist, dass sich die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahrzehnten sehr weit von der Unterrichtspraxis entfernt hat. Mit der Verbreiterung des geschichtsdidaktischen Zugriffs auf alle möglichen Formen der Rezeption und Vermittlung von Geschichte in der Gesellschaft wurde das Historische Lernen in der Schule zu einem Rezeptions- und Vermittlungsphänomen unter vielen. Das ist nicht unproblematisch, denn die akademische Geschichtsdidaktik hat damit auch den Kontakt zu den Geschichtsleh-

rerinnen und -lehrern in den Schulen zum Teil verloren und setzt damit eine wesentliche Legitimationsbasis ihrer eigenen Existenz aufs Spiel.

Gautschi hat an dieser Stelle mit seiner Forschungsarbeit einen bemerkenswerten Kontrapunkt gesetzt. Er weist mit seiner Fragestellung, mit seinen Methoden und mit seinen Ergebnissen eindrücklich zurück zum *Unterricht* von Geschichte, indem er im Sinne der empirischen *Phänomenforschung* (S. 103 u. 105ff.) „eine *explorative und deskriptive Studie* zum Gegenstand ‚Geschichtsunterricht‘“ konzipiert und „anhand des erhobenen Materials Hypothesen zu ‚gutem Geschichtsunterricht‘“ entwickelt hat (S. 117). Die Arbeit ist in die erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Diskussion um „guten Unterricht“ (z.B. Andreas Helmke, Hilbert Meyer) eingebettet und mit der reflektierten und differenzierten Rezeption der europäischen und anglo-amerikanischen pädagogischen und geschichtsdidaktischen Forschungsliteratur (z.B. Peter Seixas, Sam Wineburg, James Voss) gut aufgestellt.

Das Werk ist in sieben Kapitel gegliedert: (1) Problem- und Fragestellung der Arbeit, (2) Aufbau des theoretischen Untersuchungsdesigns, (3) Methodisches Vorgehen, (4) Identifikation von „gutem Geschichtsunterricht“ durch empirische Validierung, (5) Detaillierte Analyse von fünf als gut befundenen „Geschichtslektionen“ (Geschichtsstunden), (6) Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung und (7) Diskussion der Ergebnisse und Ausblick im Hinblick auf die künftige Entwicklung von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht.

Zunächst zur theoretischen Herleitung des Untersuchungsdesigns. Der Autor geht von der auch in der pädagogischen Diskussion favorisierten Überlegung aus, dass Unterricht unter dem Blickwinkel von Angebot und Nutzung zu betrachten sei (S. 79). Er entwickelt dazu ein „Rahmenmodell für Geschichtsunterricht“ (S. 99), das in die Phasen „Voraussetzungen“, „Prozess“ und „Folgen“ unterschieden ist. Der Unterrichtsprozess, in dem das Historische Lernen stattfindet, ist als Angebot-Nutzungs-Modell dargestellt. Das Angebot besteht in dem „Lerngegenstand“ (Inhalte, The-

men, Medien), die „Nutzung“ im „fachspezifischen Lernen der Schüler/innen“. Angebot und Nutzung werden durch die „Prozessstruktur“ (Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson) in Beziehung gesetzt. In der Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschungsliteratur werden für diese drei Prozesselemente in einer überzeugenden und transparenten Weise fünfzehn Gütekriterien für den Geschichtsunterricht entwickelt (S. 31–101), die in einem „Ratingbogen“ mit „ausgewählten Indikatoren präzisiert“ werden (S. 142). Das „Rahmenmodell“ basiert auf einem „Struktur- und Prozessmodell ‚Historisches Lernen‘“ (S. 49), das den geschichtsdidaktischen Diskurs zum Historischen Lernen und zu den dazu notwendigen Kompetenzen in der Schule zu einem konsistenten theoretischen Konstrukt verdichtet. Es ist fachdidaktisch anschlussfähig, weil es die Diskussion um Kompetenzen und Standards bereichert und das domänenspezifische Lernen für das Fach Geschichte überzeugend begründet.

Zur Methode: Die Indikatoren des theoretisch hergeleiteten „Ratingbogens“ dienen dem Autor als Grundlage, aus einem Sample von 41 „Geschichtslektionen“ die „guten“ zu identifizieren. Diese Geschichtslektionen liegen in videografierte Form vor und sind das Ergebnis einer aufwändigen, methodisch abgesicherten Stichprobenziehung von Schweizer Schulklassen (S. 117–120), die bereits Grundlage des Schweizer Gemeinschaftsprojekts „Geschichte und Politik im Unterricht“ war. Die 41 Schulstunden werden nicht allein vom Autor bewertet, sondern mit der Methode der Triangulation dem Urteil der beteiligten Lernenden und Lehrenden (Itembasierter Fragebogen) und von elf nichtbeteiligten Expertinnen und Experten (nicht-standardisierter Bewertungsbogen) unterworfen. Anhand der Triangulation werden fünf „Lektionen“ ermittelt, welche von allen Beurteilern als „gut“ bewertet werden. Diese fünf Lektionen unterzieht der Autor einer eingehenden Analyse und extrahiert daraus Kriterien für guten Geschichtsunterricht.

Das Ergebnis der Analyse ist weniger eindeutig, als es die sauber durchgeführte Untersuchung erwarten lässt: „Gute Geschichtslek-

tionen unterscheiden sich erheblich voneinander. Die Zusammenstellung der Beurteilungen zu den Gütekriterien bei den als ‚gut‘ identifizierten Geschichtslektionen ... macht grosse Differenzen sichtbar“ (S. 243). Mit anderen Worten: es gibt offenbar eine ganze Anzahl von Möglichkeiten, guten Geschichtsunterricht zu erteilen. Er wird auch – zumindest in der Wahrnehmung der Beurteilenden – überwiegend von fachunspezifischen Faktoren geprägt (S. 237). Letztlich sind es zwei Gütekriterien, welche, vom Autor als „Schlüsselfaktoren“ bezeichnet, „guten Geschichtsunterricht“ eindeutig kennzeichnen: Die „Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden“ und die „Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lerngelegenheiten“ (ebd.). Das ist ungefähr das, was in der geschichtsdidaktischen Diskussion unter „Gegenwartsbezug“ und – richtig verstandener – „Handlungsorientierung“ firmiert. Als „Haupterkennnis der vorliegenden Arbeit“ gilt dem Autor demnach, „dass ein entscheidender Faktor für guten Geschichtsunterricht die Lernaufgaben sind“ (S. 264). Erst sie ermöglichen anregende, aktivierende und angepasste Lerngelegenheiten. Gerade dieser Bereich ist aber in der Geschichtsdidaktik noch recht schwach entwickelt.

Bei allem Lob für die theoretisch, systematisch und methodisch überzeugend konzipierte Studie seien auch einige Kritikpunkte genannt. Das der Untersuchung zugrunde liegende Kompetenzmodell ist selbst nicht empirisch validiert, so dass auch die daraus abgeleiteten Indikatoren für den Ratingbogen lediglich theoretisch modelliert sind. Mir scheint, dass besonders das Überwiegen der fachunspezifischen Faktoren von gutem Geschichtsunterricht darauf zurückzuführen ist. Denn fachspezifische Lernprozesse werden durch die „Globalauswertung“ der Unterrichtsstunden nicht genügend gewürdigt. Das zeigt sich zum Beispiel an der Auswertung der fünf guten Geschichtslektionen, wenn es um die Schulung von Kompetenzen geht. Hier werden zumeist allgemeine Aussagen gemacht („Die Schülerinnen und Schüler können ... auch ihre Orientierungskompetenz für Zeiterfahrungen nutzen und ausbilden.“ S. 182), ohne dass klar wird, ob das bei einzelnen Lernenden auch tatsäch-

lich passiert ist. Das ist sicher ein Grundproblem der empirischen Erhebung von Sichtstrukturen. Ein zweiter Punkt ist, dass die Fragebögen für die Lernenden und Lehrenden, soweit man das an den Auszügen erkennen kann (S. 136 u. 138), eher fachunspezifisch geformt sind, so dass das Ergebnis auch durch die Art der Befragung präfiguriert sein kann. Hier müsste man noch einmal darüber nachdenken, wie fachspezifisches Lernen empirisch besser erfasst werden könnte.

Auffällig ist überhaupt, dass die fünf als gut qualifizierten Stunden allesamt aus dem Bereich der Moderne stammen, wo der Gegenwartsbezug leichter herzustellen ist als bei älteren Epochen. Dieser Zusammenhang wie auch mancher Anachronismus in den Stunden (z.B. S. 188) sind vom Autor nicht diskutiert worden. Beide Punkte stellen aber zentrale Probleme des Historischen Lernens im Geschichtsunterricht dar. Die Frage nach den Kriterien für „guten Geschichtsunterricht“ ist also nicht abschließend beantwortet. Gleichwohl bestätigen die Ergebnisse der Arbeit in eindrucksvoller Weise die seit langem bekannten und geforderten, aber von der Praxis immer wieder ignorierten Grundsätze des gegenwarts- und handlungsorientierten Lernens, wie sie etwa Klaus Bergmann und Hans Aebli formuliert haben. Diese Kritik ist jedoch mehr als Anregung zum Weiterdenken zu verstehen, denn an der wegweisenden Funktion dieser außerordentlich klugen, systematisch und theoretisch durchdachten Arbeit besteht überhaupt kein Zweifel.

Prof. Dr. Markus Bernhardt, Professur für Geschichte und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg i. Br.
E-Mail: markus.bernhardt@ph-freiburg.de

Alfred Schäfer/Christiane Thompson, (Hrsg.): **Scham**. Paderborn: Schöningh 2009, 144 S., 19,90 €.

Während das Phänomen der Scham im Rahmen moralphilosophischer, anthropologischer, soziologischer, ethnologischer und psychoanalytischer Diskurse eine ausdifferenzierte Relevanz erfährt, scheint seine Bedeutung in erziehungswissenschaftlichen Reflexionen ebenso marginal, wie die des Scheiterns oder Nicht-Gelingens. Begründen ließe sich diese mangelnde Aufmerksamkeit damit, dass das moderne, rationale, autonome, souveräne und selbstverantwortliche Subjekt, welches als gängige Zielvorstellung der Pädagogik fungiert, sich durch das Phänomen der Scham und das Schamgefühl als illusorisch erweist, wenig überzeugend wirkt und in Frage gestellt wird. Dieses Argument ist nicht nur eine der zentralen Thesen der Einleitung von Christiane Thompson und Alfred Schäfer, vielmehr könnte dies als die zentrale Intention für die Herausgabe des interdisziplinär angelegten, die Aufsätze renommierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler summarierenden Sammelbandes fungieren. Welche Relevanz einer interdisziplinären Perspektive zukommen muss, um ein Phänomen wie die Scham in ihrer Vielschichtigkeit und ihrem Facettenreichtum differenziert zu erfassen, zeigt der Sammelband mit dem schnörkellosen und umso ansprechenderen Titel *Scham* in der Reihe *Pädagogische Perspektiven* eindrucksvoll und anschaulich auf.

Der Bildausschnitt von Hieronymus Bosch auf dem Buchumschlag impliziert, dass im Sammelband das insbesondere von Max Scheler geprägte Verständnis der „Leibesscham“ eine zentrale Rolle einnehme. Auch wenn die geschlechtliche und körperliche Scham als *ein* Aspekt des Phänomens in den Aufsätzen von Käte Meyer-Drawe und Peter Widmer ein besonderes Gewicht erhält, wird der Eindruck dieser Fokussierung in der Aufsatzsammlung durch die differenzierten, weitere Aspekte betonenden und dadurch sich zueinander beinahe komplementär verhaltenden Beiträge revidiert.

Aus einer bildungsphilosophischen Sicht akzentuieren *Alfred Schäfer* und *Christiane Thompson* „Bildungsprozesse“ im Sinne von