

Historische Perspektivenübernahme von Schülerinnen und Schülern beim historischen Urteilen und Argumentieren

Katharina Jonas

Zusammenfassung

Die Studie untersucht den Zusammenhang der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme mit der Fähigkeit zum historischen Urteilen und Argumentieren bei Schülerinnen und Schülern. Mittels quantitativer Inhaltsanalyse wurden 58 Schülertexte hinsichtlich der gezeigten historischen Perspektivenübernahme und hinsichtlich ihrer Argumentationsqualität mit Hilfe der SOLO-Taxonomie von Biggs und Collis (1982) analysiert. Dabei zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang der Argumentationsqualität mit dem Niveau der geleisteten historischen Perspektivenübernahme.

1. Einführung

Zu den Zielen des Geschichtsunterrichts gehört die Fähigkeit, historische Ereignisse und Entwicklungen ihrer Zeit gemäß und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu beurteilen. Die Fähigkeit des kritischen Urteilens soll den Lernenden die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs in Gegenwart und Zukunft ermöglichen (vgl. Becker 2012).

Um jedoch ein triftiges historisches Urteil über Ereignisse der Vergangenheit fällen zu können, bedarf es der Fähigkeit, sich in die jeweiligen Zeitumstände und in die in der Vergangenheit handelnden Personen hineinzusetzen. Aber wie Bergmann konstatiert: „[D]ie Welt mit den Augen der anderen zu sehen‘ und sich selber ebenfalls mit den Augen der anderen zu sehen, muss erst mühsam erlernt werden.“ (Bergmann 2008, 48). Hier sieht sich der Geschichtsunterricht gefordert. Es existieren jedoch bisher

keinerlei praxistaugliche empirisch überprüfte Analyseinstrumente, die zur Begleitung und Evaluation solcher Lernprozesse herangezogen werden könnten.

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Stand der Forschung

Die empirische Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte und insbesondere der derzeit diskutierten Kompetenzmodelle stellen in der geschichtsdidaktischen Disziplin bisher noch weitgehend ein Desiderat dar (Zülsdorf-Kersting 2012). Erst vereinzelt liegen Forschungsergebnisse zu einzelnen Kompetenzen und Kompetenzmodellen historischen Lernens vor (Hartmann 2008; Waldis et al. 2012).

2.1 Historische Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Lernens

Für den anglo-amerikanischen Forschungsdiskurs sind vor allem die Arbeiten von Ashby und Lee zu berichten. Mittels

Gruppendiskussionen und qualitativer Inhaltsanalysen entwickelten Ashby und Lee (1987) ein Progressionsmodell für „historical empathy“.

Es handelt sich dabei um ein fünfstufiges Modell, das „historical empathy“ anhand unterschiedlicher kognitiver Operationen beschreibt. Die einzelnen Stufen unterscheiden sich dabei hinsichtlich ihrer Qualität der „historical empathy“.¹

Trotz der semantischen Mehrdeutigkeit („a wide range of interpretations“, Lee & Asby 2001, 22) des Begriffs „empathy“, wird „historical empathy“ explizit als ein kognitives Konstrukt im Sinne von „historical understanding“ (ebd., 25) verstanden. Im Sinne ihrer Definition soll der Lernende beweisgestützt zu begründeten Annahmen über vergangene Handlungen und Phänomene kommen, die ihrer Zeit gemäß beurteilt werden trotz der Ferne zur eigenen Handlungs- und Lebenswirklichkeit.

In der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschung zur historischen Perspektivenübernahme sind vor allem die Arbeiten von Hartmann, Sauer und Hasselhorn (2009) zu nennen. Insbesondere die Dissertationsstudie zur historischen Perspektivenübernahme von Hartmann (2008) leistet wertvolle Vorarbeit, die im Wesentlichen als Grundlage für die hier vorgestellte Studie diente. Hartmann stützte dabei ihre theoretischen Annahmen zur historischen Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Lernens auf die oben dargestellten Modellvorstellungen von Ashby und Lee (1987) und entwickelte diese in Reflexion einschlägiger geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle des deutschsprachigen Diskurses fort. Sie definiert die historische Perspektivenübernahme als „eine sozial-kognitive

Kompetenz, sich in Akteure aus der Vergangenheit hineinzuversetzen und dabei über die eigene gegenwärtige Sichtweise hinaus historische Denk- und Handlungshorizonte auf Basis der damals geltenden Bedingungen zu rekonstruieren“ (Hartmann 2008, 44).

Mittels eines Ratingskalen-Formats untersuchte Hartmann, inwiefern die Schülerinnen und Schüler verschiedenen Items auf einer vierstufigen Skala zustimmten, die unterschiedliche Qualitäten historischer Perspektivenübernahme abbilden. Dabei wurde Lernenden aus Jahrgangsstufe 7 und 10 des Gymnasiums ein fiktives historisches Szenario vorgelegt, zu dem sie verschiedene Aussagen hinsichtlich ihrer Plausibilität bewerten sollten. Dazu wurde das Konstrukt der historischen Perspektivenübernahme für die Itemkonstruktion in drei mögliche Qualitätsausprägungen unterteilt (Hartmann 2008, 58):

- Die *Gegenwartsfixierung*, wodurch „die Maßstäbe der heutigen Zeit unreflektiert auf die im historischen Szenario handelnden Personen übertragen“ (ebd.) werden.
- Die alleinige Berücksichtigung der *Rolle des historisch Handelnden*, wodurch stereotypen, „zeitlosen“ (ebd.) Rollenvorstellungen zugestimmt wird, die allerdings den „spezifischen historischen Kontext“ (ebd.) unberücksichtigt lassen.
- Die Ausprägung *Kontextualisierung*, bei der der historische Kontext des Szenarios berücksichtigt wird und Aussagen, die Unterschiede zwischen Gegenwart und Vergangenheit ansprechen, zugestimmt wird.

Es konnte ein Leistungsunterschied bei der Fähigkeit zur historischen Perspekti-

¹Eine Zusammenfassung der Levelbeschreibungen findet sich bei Hartmann (2008, 30).

venübernahme zwischen den Jahrgangsstufen 7 und 10 nachgewiesen werden. Allerdings erwies sich die von Hartmann vorgeschlagene Unterteilung in drei „Typen“ (Hartmann 2008, 91) der historischen Perspektivenübernahme nicht als ausreichend reliables und valides Konstrukt. Der ihren Annahmen zufolge „theoretisch plausible[r] Zwischenschritt“ (ebd.) von *Gegenwartsfixierung* zur *Kontextualisierung*, *Rolle der historisch Handelnden* konnte bei einer explorativen Faktorenanalyse nicht nachgewiesen werden.

In der vorgestellten Untersuchung wurde hierauf reagiert und ein alternatives Stufungsmodell entwickelt.

2.2 Historische Perspektivenübernahme als Dimension historischer Urteilsfähigkeit

Für die in der geschichtsdidaktischen Disziplin diskutierten theoretischen Annahmen zum historischen Urteilen lässt sich die historische Perspektivenübernahme als Teildimension der Urteilsfähigkeit postulieren. Im Folgenden soll dies anhand ausgewählter theoretischer Entwürfe begründet werden. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, da im Zuge der Debatte um Kompetenzstrukturmodelle mangels ausreichender empirischer Forschung bisher keinerlei Einigkeit über Vorstellungen zu Lehr-Lernprozessen in Geschichte herrscht.

Eines der einschlägigsten und im deutschsprachigen Raum populären Konzepte zur Perspektivenübernahme liefert Bergmanns Theorie zur Multiperspektivität (Bergmann 2000). Er bezieht sich dabei auch auf die sozialpsychologischen Annahmen zur Stufung der sozialen Perspektivenübernahme von Selman

(Selman 1981) und dessen Adaption durch Kohlbergs Entwicklungsstufenmodell des moralischen Urteils (Kohlberg 1979). Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, verstanden als das Einnehmen unterschiedlicher und fremder Perspektiven, ist im Verständnis Bergmanns eine Voraussetzung jeglicher Beurteilung von Geschichte.

Becker (2012) leitet seine theoretischen Überlegungen zur historischen Urteilsbildung als fachdidaktisches Prinzip im Wesentlichen von der Theorie Jeismanns zum Geschichtsbewusstsein (vgl. Jeismann 1997) ab. Die Qualität von historischen Urteilen zeichne sich durch deren Untrennbarkeit mit den Standpunkten des Verfassers oder der Verfasserin aus. „Daher müssen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen als untrennbare Bestandteile der eigenen Perspektive reflektiert werden“ (Becker 2012, 320). Die „Kenntnis historischen Wertewandels“ gilt dabei als Voraussetzung für ein „objektives Urteil“. Der Begriff „objektiv“ ist jedoch in diesem Zusammenhang sehr problematisch. Geschichte als Rekonstruktion der Vergangenheit betrachtet, die „untrennbar“ von demjenigen ist, der Vergangenheit rekonstruiert, ist logischerweise subjektiv. Becker räumt ein, dass es darum erkenntnistheoretisch keine „absolute Objektivität“ (ebd., 322) geben kann und sieht daher die Lösung des Objektivitätsproblems darin, historische Urteile als narrative Konstrukte zu betrachten. Durch diesen Paradigmenwechsel ist der Anspruch an ein historisches Urteil nicht mehr ein Wahrheits- bzw. Objektivitätsanspruch. Vielmehr rückt das Subjekt als die Vergangenheit bewertend in

den Fokus, dessen Narration sich an der Qualität der Argumente für seine Darstellung der Vergangenheit messen lassen muss. Dies erlaubt mehrere unterschiedliche, unter Umständen auch sich widersprechende Urteile, die für sich aber stimmig und triftig sind. Triftiges historisches Urteilen setzt jedoch immer das Einnehmen der historischen Perspektive in kritischer Reflexion zur eigenen gegenwärtigen Perspektive und Erfahrung voraus. Nur so gelingt es, eine eigene Narration in Form eines historischen Urteils zu bilden, die argumentativ haltbar ist, weil sie die Zeitumstände berücksichtigt.

Für die geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle sei hier exemplarisch auf das Modell guten Geschichtsunterrichts von Gautschi (2011) verwiesen, zu welchem bereits erste empirische Überprüfungen vorliegen (vgl. Gautschi 2011; Waldis et al. 2012). Auch Gautschi verfolgt einen narrativistischen Ansatz und sieht die Zieldimension historischen Lernens im Erwerb der Narrationskompetenz, wodurch „sinn- und bedeutungsvolle Darstellungen“ (Gautschi 2009, 52) möglich sind. Dabei unterscheidet er mehrere Teilkompetenzen, die sich in der narrativen Kompetenz bündeln und die Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme inkludieren: Die *Interpretationskompetenz* führt zur Bildung eines Sachurteils, indem die „Lernenden [...] Personen zeitlich [einordnen]“ (Gautschi 2011, 65) und „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft [unterscheiden]“ (ebd.), die *Orientierungskompetenz* befähigt zu einem eigenen Werturteil, indem „Lernende [...] Interessen und Werte, die bei Menschen eine Rolle spielten,

die an vergangenen Ereignissen beteiligt waren [analysieren]“ (ebd., 66).

Für den deutschsprachigen Raum weniger rezipiert, allerdings durch die stärkere Orientierung am anglo-amerikanischen Diskurs international anschlussfähig, ist das Model von van Drie und van Boxtel zum „historical reasoning“ (van Drie & van Boxtel 2008). Sie weisen darin die sogenannte *Kontextualisierung* als eine Komponente historischen Urteilens aus. Auch sie referieren wie Hartmann auf die Vorarbeiten von Lee et al., die, wie oben dargelegt, mit dem Konzept „empathy“ arbeiten. Nach den Vorstellungen des Autorenduos meint Kontextualisierung die Fähigkeit, die Vergangenheit historisch kontextualisiert zu betrachten und dabei nicht die eigenen gegenwärtigen Maßstäbe an die handelnden Personen der Vergangenheit anzusetzen. Das Modell, das aus den Ergebnissen mehrerer Studien entwickelt wurde, erhebt dabei den Anspruch, auch zur Analyse von Schülerurteilen herangezogen werden zu können. Die Autorinnen zeigen dies beispielhaft an einem Schüleressay und einer transkribierten Schüleräußerung (Van Drie & van Boxtel 2013). Weitere Ergebnisse einer empirischen Überprüfung des Analyseinstruments stehen allerdings derzeit noch aus.

Die historische Perspektivenübernahme lässt sich aufgrund theoretischer Annahmen also als eine Teildimension historischen Lernens auffassen. Für das historische Lernen ist die Erlangung historischer Urteilsfähigkeit Ziel und fachdidaktisches Prinzip zugleich (Becker 2012). Wenn Lernende jedoch begründete Urteile über die Vergangenheit entwickeln wollen, ist die Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme unabdingbar. Somit kann die historische

Perspektivenübernahme als Teilkompetenz der Fähigkeit zum historischen Urteilen vermutet werden. Dieser theoretisch plausible Zusammenhang der Fähigkeit zum historischen Urteilen mit der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme wurde bisher aber empirisch nicht überprüft. Die vorgestellte Studie versucht einen Beitrag zur Aufklärung dieses Zusammenhangs zu leisten.

2.3 Die SOLO-Taxonomie als Messinstrument für die Qualität von Schülerurteilen

Ausgehend von Piagets Modell kognitiver Entwicklungsstufen entwickelten Biggs und Collis (1982) ihre Taxonomie „Structure of the Observed Learning Outcome“ (= SOLO). Die SOLO-Taxonomie unterteilt sich in fünf Stufen der Qualität des Lernergebnisses, die aber anders als bei Piaget nicht als Abfolge von Entwicklungsstufen zu sehen sind, sondern verschiedene Qualitätsstufen

beschreiben, die Lernende erreichen können. Es ist daher möglich je nach Fach, Thema und/oder Aufgabenstellung verschiedene SOLO-Levels zu erreichen. Dabei beeinflussen äußere Einflüsse, wie etwa die Lernumgebung oder die Aufgabeninstruktion sowie innerpsychische Determinanten, wie die Motivation des Lernenden, die Qualität individueller Lernergebnisse und somit das Erreichen der Levels (ebd. 17).

Den fünf taxonomischen Stufen können Lernergebnisse z.B. in Form von schriftlichen Schüleräußerungen zugeordnet werden. Es handelt sich dabei um eine Taxonomie, die domäneübergreifend zur Einschätzung von Lernergebnissen konzipiert wurde. Biggs und Collis zeigten die Anwendungsmöglichkeit der SOLO-Taxonomie auch für das Fach Geschichte. Tabelle 1 zeigt die jeweilige Stufenbezeichnung mit ihrer Beschreibung für Geschichte im englischen Original:

Stufe	Bezeichnung	Beschreibung (Biggs & Collis 1982, 36)
1	Prestructural	„Student avoids the question (denial), repeats the question (tautology), a firm closure based on transduction“
2	Unistructural	„An answer is based only one relevant aspect of the presented evidence so that the conclusion is limited and likely dogmatic.“
3	Multistructural	„Several consistent aspects of the data are selected, but any inconsistencies or conflicts are ignored or discounted so that a firm conclusion is reached.“
4	Relational	„Most or all of the evidence is accepted, and attempts are made to reconcile. Conflicting data are placed into a system that accounts for the given context“
5	Extended abstract	“There is recognition that the given example is an instance of a more general case. Hypotheses about not given examples are entertained, and the conclusions are held open.“

Tabelle 1: SOLO-Taxonomie

Die Autoren konkretisieren ihre Überlegungen exemplarisch für sechs verschiedene Lernsituationen und zeigen ‚wie Schülerantworten auf den unterschied-

lichen Levels aussehen. Sie führen dazu auch ein Beispiel zum historischen Urteilen an („Making Value Judgements about a Historical Event“, ebd., 41-43).

Es werden dabei die unterschiedlichen Argumentationsqualitäten auf den jeweiligen Niveaustufen erläutert. Das Instrument scheint daher für die Messung der Qualität historischer Schülerurteile geeignet.

Michler et al. (2014) schätzen in einer Studie mit Einstufung von 268 Schülertexten das Instrument als tauglich ein für die Messung der Qualität von Schülerurteilen zu wissenschaftlichen Zwecken.

3. Fragestellung, Stichprobe und Methode

3.1. Fragestellung

Aufgrund der dargestellten theoretischen Überlegungen wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler, die auf einem höheren Niveau historisch argumentieren können, auch in der Lage sind, historische Perspektivenübernahme zu leisten. Daher müssten zwei unabhängig voneinander vorgenommene Analysen von Schülerurteilen mit zwei verschiedenen Messinstrumenten im Hinblick auf die Qualität des historischen Urteils und die Qualität der historischen Perspektivenübernahme korrelieren.

Die Studie geht deshalb der Frage nach, ob sich dieser vermutete positive Zusammenhang bei Schülertexten zeigen lässt, die zunächst nach den Stufen der SOLO-Taxonomie eingeschätzt wurden und dann in einem zweiten Schritt von einem anderen Kodierer hinsichtlich der Fähigkeit zur historischen Perspektiven-

übernahme analysiert wurden.

3.2 Stichprobe

Die vorgestellte Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Adaptive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht“ (ALGe) an der Universität Passau durchgeführt.

Alle Schülerinnen und Schüler (N = 268; Anteil männlich 48%) besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung die 9. Klasse verschiedener bayerischer Realschulen. Alle Teilnehmer wurden vorab im Rahmen ihres normalen Geschichtsunterrichts zu den Lehrplanthemen Jugend und Propaganda in der nationalsozialistischen Diktatur unterrichtet.

3.3 Methode

Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Rahmen des normalen Unterrichts zum Thema „Widerstand im Nationalsozialismus“ eine Urteilsaufgabe zu folgendem fiktivem historischem Szenario:

Zeitreise - Gedankenspiel

Du bist ein Schüler im Jahr 1936 und gehst in die 9. Klasse. Stelle dir folgende Situation vor:

Die meisten in der Klasse haben sich bereits der Hitlerjugend angeschlossen und berichten begeistert von ihren Aktivitäten dort. Bisher bist du noch nicht beigetreten, weil deine Eltern dagegen sind. Sie halten nicht besonders viel von diesen „Krawallmachern“.

Deine Freundin Miriam hat es in letzter Zeit nicht besonders leicht in der Klasse. Viele eurer Mitschüler meiden sie neuerdings und reden kaum noch mit ihr.

Am schlimmsten setzen ihr aber die HJ-ler zu. Ständig muss sie sich Kommentare wie „Judensau“ gefallen lassen. Auch zu Handgreiflichkeiten ist es schon gekommen. Erst kürzlich hat ihr eine Mitschülerin ein Bein gestellt, sodass sie sich ein blutiges Knie geholt hat. Einige haben gelacht, andere nur stumm zugesehen, helfen wollte keiner.

Auch einige Lehrer sind ziemlich gemein zu ihr und benachteiligen sie ganz offensichtlich bei der Notengebung.

Du erfährst, dass die HJ eine Urlaubsfahrt auf die Nordseeinsel Langeoog anbietet. Teilnehmen können allerdings nur Mitglieder. Du würdest sehr gerne dabei sein. Bisher bist du aber noch kein Mitglied.

Wie verhältst du dich? Begründe dein Vorgehen genau und versuche dabei auch die Informationen aus den beiden Quellen miteinzubeziehen.

Abbildung 1: Urteilsaufgabe zum Thema „Widerstand im Nationalsozialismus“

Dazu bekamen sie zusätzlich Quellenmaterial aus dem Jahr 1936: Zum einen Auszüge aus dem Gesetzestext, in dem die Hitlerjugend ab 1. Dezember 1936 als einzige Jugendorganisation und Erziehungsinstitution neben Elternhaus und Schule im Deutschen Reich festgelegt wurde, und zum anderen ein Propagandaplakat, das für einen Beitritt zur Hitlerjugend wirbt. Der Arbeitsauftrag für die Probanden lautete, das eigene Verhalten in einer solchen historischen Situation schriftlich darzustellen und unter Einbeziehung der Quellen zu begründen. Die Aufgabe erforderte, die unterschiedlichen Dilemmata dieser Situation zu erkennen, diese abzuwägen und auf Basis dieses Urteils ein passendes Verhalten argumentativ darzu-

legen. Dabei stehen die Freundschaft zu Miriam und das Verbot der Eltern der Verlockung durch das Urlaubsangebot, dem psychischen Druck durch Propagandamaßnahmen (exemplarisch dazu das Plakat) und Gruppenzwang sowie die Gesetzeslage ab Dezember 1936 in dilemmatischer Konkurrenz zueinander. Die Schülerantworten (N = 268) wurden mit Hilfe der SOLO-Taxonomie von Biggs und Collis (Biggs & Collis 1982, 32) zunächst hinsichtlich ihrer argumentativen Qualität eingeschätzt (vgl. Michler et al. 2014). Das Verfahren wurde mittels unabhängiger Ratings und der Bestimmung der Übereinstimmungsmaße auf Zuverlässigkeit geprüft. Dabei ergab sich ein sehr guter Kappa-Wert von $\kappa = .96$ für die Intraraterübereinstimmung

sowie ein noch akzeptabler Mittelwert der Interraterübereinstimmung von $\kappa = .65$ (vgl. ebd.).

Eine Stichprobe (N = 58; aus zwölf Klassen und vier Schulen; Anteil männlich 41,4%;) der so kodierten Antworten dienten als Datengrundlage für den zweiten Kodiervorgang.

Für die Kodierung der Schülerantworten wurde zunächst in Anlehnung an die von Hartmann (2008, 58) vorgeschlagenen Ausprägungen der Perspektivenübernahme ein eigenes Kodebuch entwickelt, welches zur Inhaltsanalyse herangezogen wurde. Allerdings wurde die empirisch - wie oben erwähnt - nicht haltbare (vgl. Hartmann 2008)

Zwischenstufe „Rolle des historischen Akteurs“ ersetzt durch die Stufe *Prä-Kontextualisierung*. In Analogie zur SOLO-Taxonomie und der Idee eines Entwicklungsstufenmodells historischer Perspektivenübernahme folgend wurde eine dreistufige Rangskala konzipiert. Die Prä-Kontextualisierung wurde dabei so operationalisiert, dass sie logisch in Abgrenzung zur niedrigsten Stufe (= Gegenwartsfixierung), in der keinerlei Perspektivenübernahme geleistet wird, eine Vorstufe zur höchsten Stufe (= Kontextualisierung) bildet.

In Tabelle 2 werden die Stufenbezeichnungen beschrieben und jeweils mit einem Beispiel konkretisiert.

Stufe	Beschreibung	Beispiel für Schülerantwort ²
Gegenwartsfixierung	Der historische Kontext wird für die Argumentation und Schlussfolgerung nicht berücksichtigt. Gegenwartige Maßstäbe und persönliche Haltungen werden unreflektiert auf die historische Situation übertragen.	„... Mir ist egal ob ich mit zu der Ur-laubsinsel fahren kann oder nicht, mir ist es nicht viel Wert deshalb bei der HJ beizutreten. Die HJ ist doch eigentlich sinnlos!“
Prä-Kontextualisierung	Es werden mögliche Unterschiede der Handlungsmotivationen von Personen zwischen Gegenwart und Vergangenheit angesprochen, dennoch wird keine historische Perspektivenübernahme geleistet oder auch verweigert. Es wird keine haltbare und historisch kontextualisierte Schlussfolgerung gezogen.	„Vielleicht wäre ich beigetreten ich kann es einfach nicht sagen, da man sich die Situation von früher nicht hineinversetzen kann.“
Kontextualisierung	Der historische Kontext des Szenarios wird berücksichtigt, sodass eine historisch haltbare Schlussfolgerung gezogen wird. Die historischen Denk- und Handlungsweisen werden auf Basis der damals geltenden Bedingungen rekonstruiert und zur Entscheidungsfindung herangezogen. (vgl. Hartmann 2008, 44) Unterschiede zwischen Gegenwart und Vergangenheit können auch explizit angesprochen werden. (hinreichende Bedingung)	„Ich finde das es eine sehr schwere Entscheidung ist. Ich persönlich würde nie zu der Hitlerjugend dazu gehören mögen. Doch zu dieser Zeit war es ja noch ganz anders. Ich weiß nun über die Folgen, Ursachen usw. bescheid. Doch in dieser Zeit wusste das noch keiner (...).“

Tabelle 2: Stufen Historischer Perspektivenübernahmen

²Schüler-Orthographie bei Transkription beibehalten.

Die nach der SOLO-Taxonomie kodierten Antworten wurden für diese Studie hinsichtlich der gezeigten Historischen Perspektivenübernahme (= HPÜ) mit Hilfe des Kodebuchs kodiert. Zur Prüfung der Kodiererübereinstimmung wurde eine Stichprobe von $N = 47$ Texten zusätzlich von einem unabhängigen Rater kodiert. Es ergab sich eine noch akzeptable Interraterkorrelation von $r = .77$.

4. Ergebnisse

Insgesamt ließen sich 13,8 % der 58 Antworten mit der höchsten Stufe Kontextualisierung der historischen Perspektivenübernahme kodieren. 58,6 % der Texte bleiben in ihrer Beurteilung des historischen Szenarios gegenwartsfixiert und zeigen keinerlei historische Perspektivenübernahme. Etwas weniger als einem Drittel (27,6 %) konnte die Vorstufe der Perspektivenübernahme Prä-Kontextualisierung zugewiesen werden.

Die Korrelationsberechnung ergab einen signifikanten Zusammenhang von SOLO-Level und HPÜ mit $r = .44$ ($p \leq 0,001$). Um die Richtung des Effekts zu bestimmen, wurden zwei Gruppen gebildet nach Schülerantworten mit niedrigem (Ausprägung 1 und 2) und hohem (Ausprägung 3 und 4) SOLO-Level. Das höchste SOLO-Level 5 „Extended abstract“ konnte bei keiner Schülerantwort kodiert werden und wurde deshalb nicht berücksichtigt.

Im Gruppenvergleich erreichten die Schülerantworten bei der HPÜ mit niedrigem SOLO-Wert einen Mittelwert von $AM = 1,3$ ($SD = .53$) mit hohem SOLO-Wert einen Mittelwert von $AM = 2,0$ ($SD = .88$).

Der T-Test für unabhängige Stichproben ergab eine signifikant höhere HPÜ der

Gruppe SOLO-hoch im Vergleich zur Gruppe SOLO-niedrig ($t(24,5) = -3,04$; $p = 0,006$).

Die Berechnung der Effektstärke ergab nach Cohen einen hohen Wert von $d = 1,03$. Es handelt sich also um einen praktisch bedeutsamen Befund. Aufgrund der dargestellten Ergebnisse kann die Hypothese wie in 3.1 dargestellt angenommen werden.

5. Diskussion

Die hohen Korrelationswerte und die bedeutsame Effektstärke erlauben für die Beantwortung der Fragestellung dieser Studie statistisch belastbare Aussagen. Es konnte gezeigt werden, dass das erreichte Niveau der SOLO-Taxonomie mit der Stufe der historischen Perspektivenübernahme korreliert. Die theoretische Annahme einer Korrelation von Urteilskompetenz und der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme kann daher unter den dargestellten Bedingungen aufrechterhalten werden.

Allerdings wurde dieses Testverfahren bisher nur für eine Aufgabe zu einem bestimmten historischen Phänomen angewandt. Zu prüfen wäre, ob sich die Ergebnisse für andere Aufgaben mit unterschiedlichen Themen bestätigen lassen. Sowohl für das Erreichen eines bestimmten Levels historischen Argumentierens und Urteilens als auch für das Einnehmen der historischen Perspektive ist das Wissen über die jeweiligen Zeitumstände und die Ereignisse von entscheidender Bedeutung.

Offenbar spielt für die Argumentationsqualität neben dem fachlichen Wissen auch die Vermittlung von Argumentationsmethoden, also – je nach Konkretisierung –

prozessuralem oder metakognitivem Wissen, eine entscheidende Rolle.

In einer Studie mit 132 Schülerinnen und Schülern konnte de la Paz (2005) zeigen, dass speziell instruierte Lerner unabhängig von den vorher festgestellten Lernvoraussetzungen im Vergleich elaborierter und überzeugender argumentierten als die nicht-instruierte Kontrollgruppe. Es ist anzunehmen, dass sich ein ähnlicher Effekt zeigen lassen könnte, wenn die Schülerinnen und Schüler vorher explizit im Einnehmen historischer Perspektiven geschult werden.

Eine Herausforderung für die Probanden stellte in unserer Studie die moralische Komponente der Urteilsaufgabe dar. Für die Lösung der Aufgabe mussten die Lernenden verschiedene Dilemmata in Beziehung zueinander setzen und diese auch unter moralischen Gesichtspunkten abwägen (z. B. den Wert Freundschaft gegen den Wert der sozialen Zugehörigkeit). Durch die geforderte Ich-Perspektive war es mithin notwendig, nicht nur historische Perspektivenübernahme zu leisten, sondern die eigene moralische Urteilsfähigkeit in einer zeitlich fremden und konstruierten Situation unter Beweis zu stellen. Dies kann unter Umständen vereinzelt zu einer Überforderung geführt haben, was möglicherweise die Gegenwartsfixierung vieler Schülerinnen und Schüler zur Folge hatte.

Für eine weitere Studie sollen deshalb auch Aufgabenformate konstruiert werden, die den Lernenden weniger moralische Urteilskompetenzen abverlangen

und die Ich-Perspektive in der Aufgabenstellung vermeiden.

Insgesamt gesehen ist mit dem Befund dieser Studie ein Beitrag zur geschichts-didaktischen Theoriebildung gelungen. Die theoretisch plausible Annahme, dass die Fähigkeit, historische Ereignisse oder historische Phänomene sachgerecht zu beurteilen, abhängt von der Fähigkeit, die fremde, zeitliche entfernte, historische Perspektive einzunehmen, wurde empirisch überprüft und kann den Ergebnissen nach bestehen bleiben.

Die Geschichtsdidaktik begreift sich ihrem Selbstverständnis nach als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft. Für die Weiterentwicklung ihrer Theorien, ursprünglich abgeleitet aus der erkenntnistheoretischen Geschichtstheorie und somit einer geisteswissenschaftlichen Wissenschaftstradition entsprungen, braucht die Geschichtsdidaktik die empirische Lehr-Lern-Forschung. Will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, normativ festgelegte Ziele historischen Lernens formuliert zu haben, die jedoch an den Lernenden selbst vorbeizielten, weil sie entweder gar nicht erreichbar oder nicht beobachtbar sind, muss sie „die Verbindung zu ihren Bezugswissenschaften, darunter vor allem die Pädagogik, die Psychologie und die systematischen Sozialwissenschaften,“ (Schönemann 2009, 84) unbedingt weiter suchen und in Zukunft noch verstärken.

Literatur

- Ashby, R. & L., Peter (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. Christopher Portal (Ed.). *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press.
- Becker, A. (2012). Historische Urteilsbildung. Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd.1* (S. 316-325). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Biggs, J. B. & C., Kevin F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy; structure of the observed learning outcome*. New York u.a: Academic Press
- Drie van, J. & Boxtel van, C. (2013). Historical reasoning in classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52.
- Drie van, J.; Boxtel van, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87–110.
- Gautschi, P. (2009). Vom ‚Hinschauen und Nachfrage‘ zu Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil. Popp Susanne & Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Historische Kompetenzen und Museen* (S. 48-61). Idstein.
- Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (2. Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Hartmann, U. (2008). *Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens*. Dissertation, Göttingen.
- Hartmann, U. et al. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 321–342.
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie. Bergmann, Klaus, u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42-44). Seelze-Velber.
- Kargl, K. (2014): *Untersuchung zur Tauglichkeit der SOLO-Taxonomie als Messinstrument zur Erfassung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern*, Univ. Masterarbeit, in Vorbereitung.
- Kohlberg, L. (1979). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In Wolfgang Althof (1995 Hrsg.), Kohlberg, Lawrence. *Die Psychologie der Moralentwicklung* (S. 123-174). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit).
- La Paz, S. de (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.
- Lee, P. & A., Rosalyn (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. Ozro Luke Davis (Ed.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp-21-50). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Michler, A., Mägdefrau, J., Jonas, K., Böhm, M. & Baumgartner, I. (2014): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13. Jg., 65-85.
- Schönemann, B. (2009). *Geschichtsdidaktik*. Mayer, Ulrich et al. (Hrsg.),

Wörterbuch Geschichtsdidaktik (S. 83f.) Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Selman, R. L. (1981). The Development of Interpersonal Competence. The Role of Understanding in Conduct. *Developmental Review* 1, 401–422.

Waldis, M. et al. (2012). Qualität von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Analyse von Videodaten. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2 (4), 142-157.

Zülsdorf-Kersting, Maik (2012). Was ist guter Geschichtsunterricht. Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage. Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (S. 7-19). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte, 2).



Katharina Jonas

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Geschichte

Universität: Passau

Anschrift: Innstraße 25, 94032 Passau

Tel: 0851-509 2867

E-Mail: katharina.jonas@uni-passau.de

Zur Person:

Seit 2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Geschichte und im ALGe-Forschungsprojekt der Universität Passau
2003-2009 Studium der Fächer Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften in Regensburg und Passau, 1. Staatsexamen 2009 in Passau, 2. Staatsexamen 2011.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Empirische Geschichtsunterrichtsforschung: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug als fachdidaktisches Prinzip, historische Urteilsbildung von Kindern und Jugendlichen, individualisierende Lernaufgaben, Interesse und Motivation beim historischen Lernen.