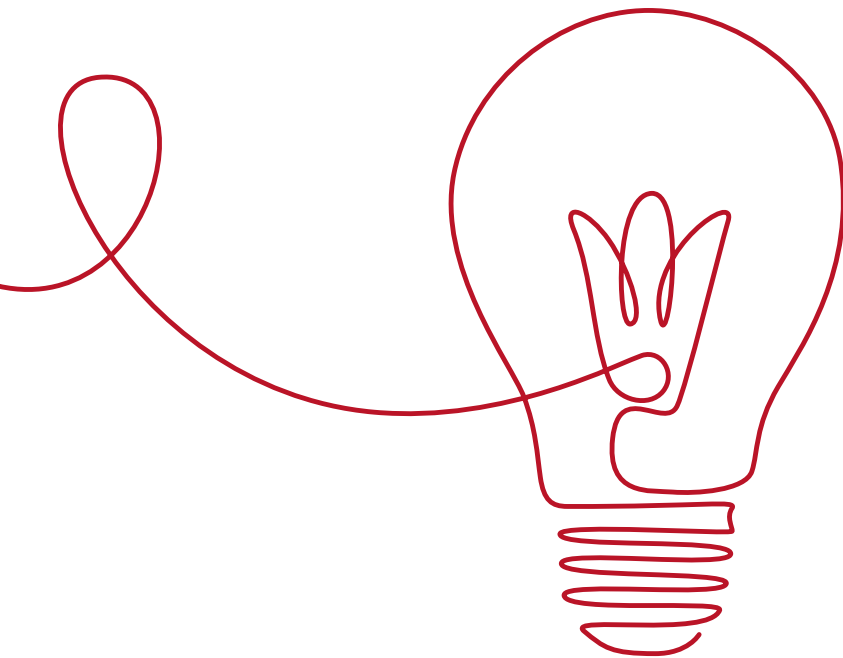


RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG



© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuysse**, KU Leuven.

Ces articles ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle par le comité international de lecture. Publiés exclusivement en ligne, ils font également l'objet d'un article synthétique paru dans le numéro imprimé de la revue.

Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge berichten von geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten und wurden einem Double-blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Image couverture : © Olga Ubrailo.

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Table des matières

Éditorial / Editorial	4
Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Université de Nantes	
Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement	5
Marc-André Éthier, Université de Montréal David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais	
Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire	18
Lucie Gomes, Université de Limoges	
Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?	30
Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau	
Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen	43
Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi, Pädagogische Hochschule Bern	
Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I	53

Éditorial / Editorial

À l'occasion de la parution de *DIDACTICA HISTORICA* n° 9/2023, nous publions pour la première fois le livret en ligne *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE – GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. Celui-ci réunit les contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire, qui étaient jusqu'alors publiées individuellement sur les sites des éditions Alphil et de la CODHIS-SDGD. Les articles proposés présentent des travaux de recherche actuellement menés dans notre champ scientifique consacré à l'analyse des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire scolaire. Ils sont soumis à une procédure d'expertise selon les critères scientifiques usuels (peer-review). Chaque

article a également donné lieu à un texte synthétique destiné à faire connaître, à un large public, les principaux apports de la recherche et l'intérêt des savoirs didactiques produits pour l'enseignement de l'histoire. Comme par le passé, les articles courts sont publiés dans la revue imprimée. Le comité de rédaction et la maison d'édition ont opté pour la publication de ce livret en ligne afin d'accroître la visibilité et l'attractivité des contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire et de mettre en évidence la nature différente des articles scientifiques et des textes synthétiques. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction et les éditions Alphil

Mit der Nummer 9 der *DIDACTICA HISTORICA* erscheint 2023 erstmals die Online-Publikation *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE - GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. In ihr werden die Beiträge zur geschichtsdidaktischen Forschung, die bislang auf den Websites des Verlags Alphil und der CODHIS-SDGD einzeln publiziert worden sind, neu als Heft gestaltet veröffentlicht. Die vorgeschlagenen Artikel stellen aktuelle Forschungsarbeiten aus dem geschichtsdidaktischen Wissenschaftsbereich vor, der sich mit der Analyse der Beziehungen zwischen dem Lehren und Lernen von Geschichte in der Schule befasst. Jeder Beitrag ist einem double blind-peer review unterzogen worden.

Zu jedem dieser Artikel erscheint in der gedruckten Ausgabe der Zeitschrift ein synthetisierender Beitrag für eine breites Publikum, in welchem die wesentlichen Ergebnisse der Forschung und die Bedeutung des erarbeiteten didaktischen Wissens für den Geschichtsunterricht vermitteln soll. Die Redaktion und der Verlag haben sich für diese Form der Veröffentlichung entschieden, um die Sichtbarkeit und Attraktivität der Publikation von geschichtsdidaktischer Forschung in der *DIDACTICA HISTORICA* zu erhöhen und den unterschiedlichen Charakter der wissenschaftlichen Artikel und der synthetisierenden Texte zu unterstreichen. Wir wünschen gute Lektüre

Redaktionkomitee und Alphil Verlag

Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW,
Aarau

Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen

Abstract

This paper treats Swiss high school history teacher's practice of lesson preparation, focusing the construction of topics in the context of a globalized world and of diverse classrooms. Four half-structured interviews were conducted with high school history teachers and subsequently evaluated. The paper concludes with the main finding, that despite of teacher's awareness of their students' interests and perspectives and the range of didactical opportunities allowed by the frame of the curriculum, they rather shy away from consequently implementing approaches like global historical perspectives.

Keywords

History Teachers, Lesson preparation, Construction of topics, Globalized lifeworld, Curriculum

MARTI Philipp, STUDER Dominic, «Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 43-52.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.45

Auch unter dem Paradigma historischer Kompetenzen als Ziel schulischen Geschichtslernens stellt die Themenbestimmung einen zentralen Aspekt der Unterrichtsplanung dar. Der gängigen Definition von Klafki zufolge wandeln sich Inhalte dadurch, dass sie «unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt [werden]» zu Unterrichtsthemen.¹ Der Terminus der «Bestimmung» unterstreicht, dass sich die Wahl der Themen im Rahmen der Unterrichtsplanung nicht von selbst ergibt, sondern Teil einer didaktischen Konstruktionsleistung ist.² Die Themenbestimmung im Geschichtsunterricht orientiert sich u.a. wesentlich am geltenden Lehrplan. Lehrpläne geben jedoch keine exakten Massgaben vor, sondern setzen Leitplanken, innerhalb derer Lehrpersonen Gestaltungsfreiheit haben.³ Häufig wird diese Gestaltungsfreiheit allerdings kaum genutzt, da sich im Unterrichtsalltag und namentlich auch bei der Themenwahl Routinen einspielen,⁴ zudem

¹ Klafki Wolfgang, «Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik», *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 22, Nr. 1, 1976, S. 77-94, S. 83., zit. nach Gautschi Peter, Mayer Ulrich, Bernhardt Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen», in Barricelli Michele, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch. Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1*, Schwalbach/Ts., 2017, S. 378-404, S. 380.

² Vgl. Gautschi Peter, Mayer Ulrich, Bernhardt Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...», S. 378.

³ Vgl. Conrad Franziska, Ott Elisabeth, «Didaktische Analyse», in Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2007, S. 561-576, S. 561.

⁴ Vgl. Haas Anton, «Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern», in Huber Anne A. (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, Tübingen, Verlag Ingeborg Huber, 2005, S. 5-19, S. 15.

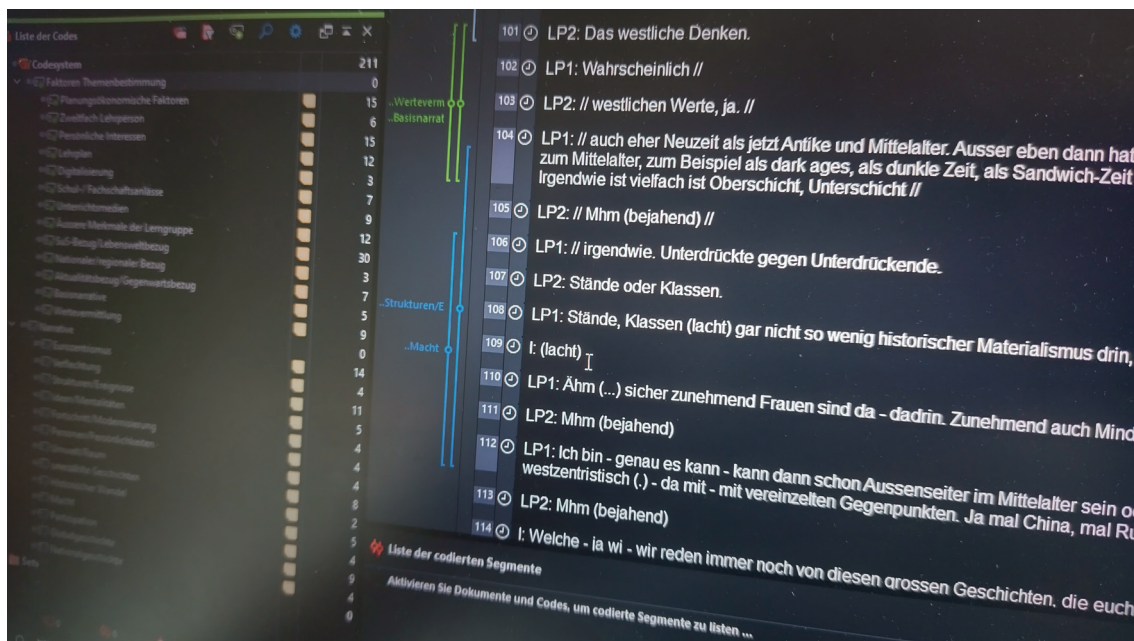


Abbildung 1. Einblick in die qualitative Inhaltsanalyse der für die Studie transkribierten Interviews, durchgeführt in der Software MAXQDA. Fotografie von Dominic Studer.

ist der Zeitdruck meist hoch.⁵ Die Themenbestimmung ist eine herausfordernde Aufgabe, zumal für Geschichtslehrpersonen in Ausbildung,⁶ damit verbundene Fähigkeiten und Fertigkeiten sind ein Ausdruck von Unterrichtsplanungskompetenz.⁷ Themenbestimmung wird in verschiedenen einschlägigen geschichtsdidaktischen Einführungs-, Sammelband- und Handbuchttexten behandelt,⁸

wobei allen die Verortung der Themenbestimmung im Spannungsfeld zwischen curricularen Vorgaben und Schüler*inneninteressen ähnlich ist – allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, Ausprägung und Abfolge.⁹

Im vorliegenden Beitrag wird die Gestaltungsfreiheit der Lehrpersonen bei der Themenbestimmung in Zusammenhang gebracht mit einer globalisierten Lebenswelt¹⁰ und dazugehörigen Orientierungsbedürfnissen der Lernenden. Der Text fusst auf der Auswertung von Leitfaden-Interviews mit insgesamt acht Deutschschweizer gymnasialen Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe II. Die

⁵ In der Deutschschweiz ist das Fach Geschichte mit in der Regel zwei Stunden pro Woche dotiert.

⁶ Vgl. ABROSCHKEIT Jan, «Warum ist Geschichtslehren so schwierig? Unterrichtsplanung aus der Perspektive der zweiten Phase der Geschichtslehrkräfteausbildung in Hamburg: ein Plädoyer für Anspruch und Pragmatismus», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Bd. 72, Nr. 1, 2021, S. 5-14.

⁷ Vgl. etwa WOLF Jörgen, *Wie wirkt Lehrerbildung? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern*, Dissertation Ruhr-Universität Bochum, 2022; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, St. Ingbert, Röhrig, 2014, S. 65-82.

⁸ Vgl. ADAMSKI Peter, «Die didaktische Analyse», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2012, S. 224-237; BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule*, Paderborn, Schöningh, 2015; CONRAD Franziska, OTT Elisabeth, «Didaktische Analyse...»; GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...»; MENNE Dieter, «Die Themengewinnung im Geschichtsunterricht», in BERGMANN Klaus, FRÖHLICH Klaus, KUHN Annette, RÜSEN Jörn, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997, S. 463-469; SAUER Michael, *Geschichte*

unterrichten: eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 14. Auflage, Hannover, Klett/Kallmeyer, 2021.

⁹ PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis*, 2. Auflage, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2017, S. 187; GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...», S. 382; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen...*, S. 35.

¹⁰ Albers schreibt hierzu, dass sich «[u]nsere Lebenswelten [...] im letzten Jahrhundert zunehmend globalisiert, vernetzt [haben] und [...] u. a. durch Migration und wachsende Mobilität vielfältiger geworden [sind]». ALBERS Anne, «Weisst du eigentlich, wer Atatürk ist?» Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft», in HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen*, Göttingen, V&R Unipress, 2015, S. 51-76, S. 51.

Interviews entstanden im Rahmen einer Vorstudie zum SNF-Projekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht».¹¹

Die Fragestellungen lauten: Welche Faktoren für die Themenbestimmung kommen bei den gymnasialen Geschichtslehrpersonen zur Sprache? Welche Rolle spielen im Rahmen der Themenbestimmung insbesondere der geltende Lehrplan sowie wahrgenommene Orientierungsbedürfnisse von Lernenden in einer globalisierten Lebenswelt? Inwieweit verbinden die Lehrpersonen Aussagen über die Themenbestimmung mit einer Reflexion über dem Themenangebot zugrunde liegende Metanarrative?

Forschungsstand

In der nachfolgenden Bezugnahme auf den Forschungsstand wird die Themenbestimmung zunächst im Rahmen der Unterrichtsplanung verortet. Anschliessend wird auf die Diskussion um die Bestimmung von Themen für einen Geschichtsunterricht im Kontext einer globalisierten Lebenswelt eingegangen. Schliesslich werden auch Erkenntnisse zu Lehrplan-Beliefs von Lehrpersonen berücksichtigt.

Hinsichtlich der Themenbestimmung als Teil der Unterrichtsplanung hat im deutschsprachigen Raum insbesondere Litten umfangreiche Ergebnisse vorgelegt und auf weiteren Forschungsbedarf hingewiesen.¹² Littens Befunde weisen die Themenbestimmung unabhängig von Schulstufe und -niveau als Ausgangspunkt der Planung von Geschichtsunterricht aus. Auf der Gymnasialstufe kommt der Themenbestimmung dabei eine besondere Stellung zu.¹³ Litten fasst den Forschungsstand mit der Erkenntnis zusammen, dass

«Geschichtslehrkräfte und besonders Praktiker und Praktikerinnen an Gymnasien die Orientierung an offiziellen Richtlinien bei der Themenwahl deutlich schärfer ablehnen als Kollegen und Kolleginnen in anderen Fächern und Schulformen.»¹⁴

Littens eigene Erhebungen bestätigen dies: Geschichtslehrpersonen auf Gymnasiumstufe orientieren sich wenig an offiziellen Vorgaben – diese Orientierung nimmt mit zunehmender Unterrichtserfahrung sogar ab.¹⁵ Schüler*inneninteressen werden als wichtig erachtet, allerdings nehmen erfahrene Lehrpersonen weniger Rücksicht darauf als Referendar*innen.¹⁶ Zudem geben Lehrpersonen an, von ihrem subjektiven Interesse auf dasjenige der Schüler*innen zu schliessen. Dies deckt sich mit anderen Studien, die zeigen, dass Lehrpersonen zwar annehmen, Schüler*inneninteresse in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, es in der Umsetzung jedoch selten berücksichtigen oder von falschen Interessensvorstellungen ausgehen.¹⁷ Die heterogenen Beliefs zur Themenbestimmung von Lehrpersonen in einer vielfältigen (Migrations-)Gesellschaft¹⁸ zeigt Albers qualitative Analyse zweier unterschiedlicher Gruppengespräche zwischen Lehrpersonen.¹⁹ Beide Gruppen sind sich über die Notwendigkeit von Veränderungen einig, über die Umsetzung jedoch nicht. Die eine Gruppe sieht diese im Sinne eines Eingehens auf als essenzialistisch und andersartig wahrgenommene Lernende, die andere Gruppe setzt den Ausgangspunkt bei Gegenwartsbezügen einer kulturell vielfältigen Lerngruppe an. Die erste Gruppe hat ein Verständnis von «Herkunftskulturen als Entitäten».

¹⁴ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 95.

¹⁵ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 267.

¹⁶ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 271.

¹⁷ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 99; vgl. auch HAAS Anton, «Unterrichtsplanung im Alltag...», S. 9 u. 13; ALBERS ANNE, «Weisst du eigentlich...», S. 59.

¹⁸ Vgl. dazu auch die breite Studie von GEORGI Viola B., LÜCKE Martin, MEYER-HAMME Johannes, SPIELHAUS Riem (Hrsg.), *Geschichten im Wandel: neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld, transcript, 2022.

¹⁹ Vgl. bei Albers auch den Überblick zur fachdidaktischen Diskussion über die inhaltlichen Anforderungen an einen Geschichtsunterricht im Kontext transkultureller Lebenswelten, ALBERS ANNE, «Weisst du eigentlich...», S. 52-56.

¹¹ Vgl. <https://data.snf.ch/grants/grant/192169>, konsultiert am 25.10.2022. Dem Projekt liegt ein erweitertes Verständnis von «Globalgeschichte» zugrunde. Denn didaktisch wird u.a. als sinnvoll erachtet, (transkontinentale) Verflechtungen auch bezogen auf die Zeit vor 1500 nutzbar zu machen.

¹² Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?: Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*, Göttingen, V&R unipress, 2017.

¹³ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 263.

Die zweite geht von Subjektorientierung²⁰ aus und von «Kulturen als Melange kultureller Praktiken».²¹ In der internationalen Forschung gibt es einige qualitative Studien zur Themenbestimmung bzw. Unterrichtsplanung von Lehrpersonen, jeweils in Bezugnahme der nationsspezifischen curricularen Eigenheiten. Deshalb sind diese aber nur begrenzt vergleichbar.²²

Zur Wahrnehmung von Lehrplänen durch Geschichtslehrpersonen existieren bloss wenige wissenschaftliche Befunde.²³ Gemäss einer deutschen Studie scheint eine Auswahl überdurchschnittlich gut qualifizierter Geschichtslehrpersonen «moderne», an Geschichtsbewusstsein orientierte Lehrpläne gegenüber traditionellen, stofforientierten Lehrplänen zu bevorzugen. Zudem weisen die befragten Geschichtslehrpersonen u.a. einem Einbezug der Lebenswelt der Lernenden sowie von Geschichtskultur einen hohen Stellenwert zu.²⁴

²⁰ Vgl. zur Subjektorientierung z.B.: KÜHBERGER Christoph, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik», in AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2015, S. 13-47.

²¹ ALBERS Anne, «Weisst du eigentlich...», S. 74.

²² Vgl. CERCADILLO Lis, «Teachers teaching history in Spain: Aims, perceptions, and practice on second-order concepts», in CHAPMAN Arthur, WILSCHUT Arie (Hrsg.), *Joined-up history. New Directions in History Education Research*, Bd. 1, 2015, S. 93-114; KLEIN Stephan R. E., «Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives», *Curriculum Inquiry*, Bd. 40, Nr. 5, 2010, S. 614-634; ORMOND Barbara Mary, «Curriculum Decisions – the Challenges of Teacher Autonomy over Knowledge Selection for History», *Journal of Curriculum Studies*, Bd. 49, Nr. 5, 2017, S. 599-619; SWALWELL Katy, PELLEGRINO Anthony M., «Teachers' curricular choices when teaching histories of oppressed people: Capturing the US Civil Rights Movement», *The Journal of Social Studies Research*, Bd. 39, Nr. 2, 2015, S. 79-94; HARRIS Richard, REYNOLDS Rosemary, «Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education», *Oxford Review of Education*, Bd. 44, Nr. 2, 2018, S. 139-155.

²³ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 94-95. Ältere Befunde vgl. u.a. bei HUG Wolfgang, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I: Befragungen, Analysen und Perspektiven*, Frankfurt/M, Diesterweg, 1985; BORRIES Bodo von, «Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen», *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, München, Weinheim, 1995, S. 277-344.

²⁴ Vgl. BORRIES Bodo von, MEYER-HAMME Johannes, «Lehrervorstellungen und Lehrerberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte», in HANDRO Saskia, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden-Analysen-Perspektiven*, Münster, Lit, 2004, S. 235-249.

Stichprobe, Datenerhebung und -auswertung

Im Rahmen einer Vorstudie zum Projekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht» wurden acht gymnasiale Geschichtslehrpersonen aus dem Kanton Bern in vier Zweiergruppen zu ihrer Themenbestimmungspraxis im Kontext einer globalisierten Lebenswelt und der Migrationsgesellschaft befragt. Die Beschränkung auf einen exemplarischen Kanton ermöglichte es den Lehrpersonen, bei ihren Ausführungen auf denselben Lehrplan aus dem Jahr 2017 Bezug zu nehmen.²⁵ In diesem Rahmen wurde die Auswahl der Lehrpersonen durch ein «Theoretical Sampling» vorgenommen.²⁶ Ziel der Auswahl war es, hinsichtlich Alter und Geschlecht Geschichtslehrpersonen mit diversen Merkmalen zu vereinen. Die Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Jedoch sollte die Gruppe ausreichend vielfältig sein, um durch die Ergebnisse der Untersuchung eine empirisch begründete Hypothesenbildung zu ermöglichen.

In der Erhebungsgruppe versammelten sich drei Frauen und fünf Männer. Eine Person war unter 30-jährig, zwei Personen zwischen 30 und 39 Jahre alt, zwei Personen zwischen 40- und 49-jährig und drei Personen wiesen ein Lebensalter zwischen 50 und 59 Jahren auf. Neben Geschichte unterrichteten jeweils zwei Personen die Fächer Deutsch, Englisch und Geografie. Eine Person unterrichtete Philosophie. Eine Lehrperson unterrichtete nur Geschichte.

Die Daten wurden mit leitfadengestützten Gruppengesprächen erhoben. Die Gesprächsdauer betrug durchschnittlich 79 Minuten. Im Rahmen der Leitfäden wurden die Lehrpersonen zu einer Reflexion über Geschichten (Narrationen) bzw. Themen in ihrem Unterricht aufgefordert. Dabei sollten sie Bezug auf den aktuellen Lehrplan nehmen. Verschiedene Nachfragen forderten die Lehrpersonen dazu auf, Aussagen zu unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Bestimmung von Themen und Geschichten zu machen.

²⁵ Erziehungsdirektion des Kantons Bern, *Lehrplan 17 für den gymnasialen Bildungsgang*, 25.8.2016, S. 87-95.

²⁶ Vgl. GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New Brunswick, Aldine, 2006, S. 45.

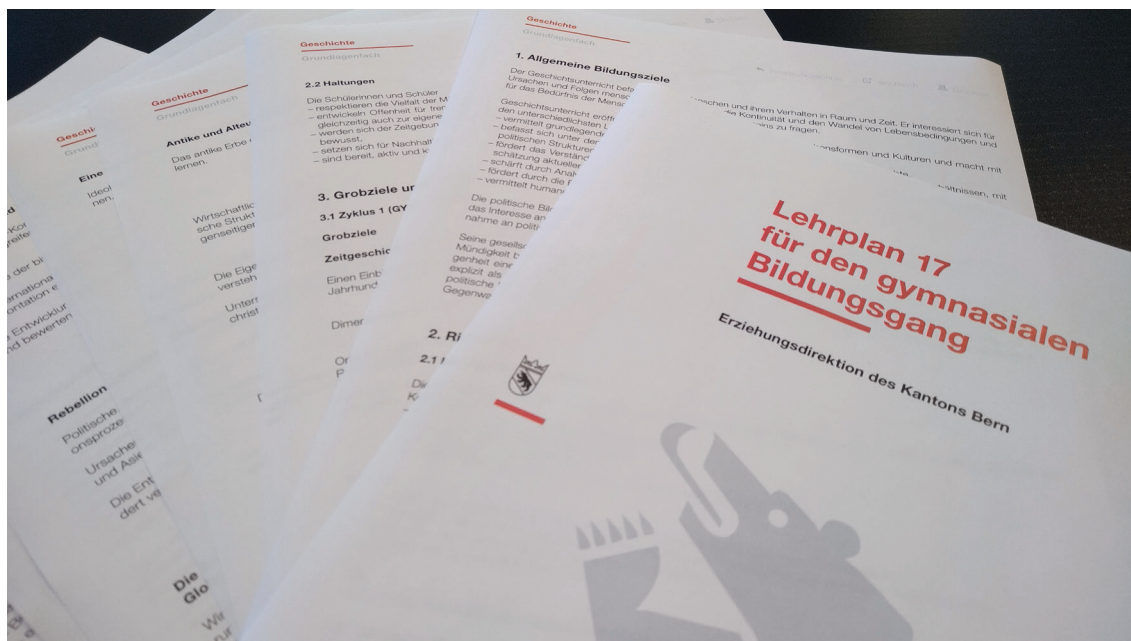


Abbildung 2. Der in der Studie verwendete Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang des Kantons Bern. Fotografie von Dominic Studer.

Gefragt wurde namentlich nach dem Einfluss der Zusammensetzung der Lerngruppe, auf Nachfrage insbesondere in kultureller Hinsicht, nach Kompetenzen und Vorwissen der Lernenden, nach Unterrichtsmedien oder persönlichen fachlichen Interessen der Lehrpersonen. Weiter sahen die Leitfäden vor, dass sich die Lehrpersonen äusseren, inwieweit ihrem Geschichtsunterricht nach eigener Einschätzung übergreifende Narrative zugrunde lagen. Die Gruppengespräche wurden von den beiden Autoren des vorliegenden Beitrags qualitativ-interpretativ analysiert.²⁷

Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie unterteilt nach Einflussfaktoren auf die Themenbestimmung in Unterabschnitten dargestellt. Dazu kommt ein Unterabschnitt zu den Metanarrativen.

Lebenswelt und Perspektiven der Schüler*innen

Für die Themenbestimmung im Rahmen der Lehrpläne wurden von den Lehrpersonen am häufigsten Faktoren in Zusammenhang mit der Lebenswelt und den Perspektiven der Lernenden diskutiert. Dabei wurde u.a. häufig auf diverse Hintergründe der Lernenden eingegangen. Es stelle sich etwa die Frage, ob man Schüler*innen mit familiären Migrationsbiografien im Unterricht «nicht auch irgendwie abholen» müsse.²⁸ Als konkretes Beispiel wurde von einer Lehrperson etwa ein thematischer Bezug zum Kosovo genannt.²⁹ Erwähnung fand durch eine andere Lehrperson auch, dass es aus Rücksicht auf die Betroffenheit einzelner Schüler*innen angeraten sein kann, diese von bestimmten Themen (z.B. «Flucht») zu entlasten.³⁰ Dass die Bezugnahme auf Orientierungsbedürfnisse und Sensibilitäten der Lernenden jedoch deutliche Grenzen haben kann, zeigt das Beispiel der Haltung einer Lehrperson, die für ihren Unterricht ein europazentriertes

²⁷ KUCKARTZ Udo, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim, Basel, Beltz Juventa, 2016.

²⁸ 4_#00:27:18-6#. Hier und nachfolgend entspricht die erste Ziffer vor dem Tiefstrich der Interviewnummer (1-4), die Zeichen nach dem Tiefstrich dem Gesprächszeitpunkt.

²⁹ Vgl. 4_#00:43:20-8#

³⁰ Vgl. 2_#00:43:21-6#

Geschichtsbild propagierte und dies in Relation mit durch sie abgelehnten aussereuropäischen Wertesystemen herleitete.³¹ So sprach sie etwa in Bezug zu einer arabischen Perspektive auf den Holocaust von einer «Anpassungsleistung der Schüler», denn sie «sind hier [in Europa]».³² Aussereuropäischen Kulturräumen als Ausgangspunkt von historischem Lernen stand die Lehrperson zwar prinzipiell offen gegenüber, machte dabei aber deutlich, dass der Spielraum bezüglich Inhaltsauswahl limitiert sei: «Ich vermittele grundsätzlich europäische Geschichte. Ich weiss, ich bin die Buhfrau, wenn ich das sage, aber ja.»³³

Weiter scheint die Themenbestimmung im Kontext der Lerngruppe auch nach einer negativen Logik vorgenommen zu werden:

«[...] jetzt ist gerade wieder China etwas aktueller [...] Und dann habe ich die Klasse noch einmal angeschaut. Ja, im Moment hat's gerade keinen Balkan-Migrationshintergrund und jetzt habe ich entschieden, jetzt mache ich China.»³⁴

Bei der Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes von Lernenden für die Themenbestimmung scheint die Beziehungsebene von Bedeutung zu sein. So betonte eine Lehrperson, dass sie als Klassenlehrperson die Lernenden hinsichtlich «kultureller Besonderheiten» besser kennenlernen könne, als wenn sie bloss Geschichte unterrichten würde.³⁵ An den Aspekt Lebenswelt der Schüler*innen knüpft sich in den Aussagen von Lehrpersonen die Kritik am Lehrplan, der nach einer Überarbeitung weniger kompatibel sei mit den Interessen der Lernenden als zuvor,³⁶ zudem fehle der «Blick auf die Welt»³⁷ und der Lehrplan sei «sehr stark auf Europa nach wie vor [und] auch noch auf die deutsche Geschichte ausgerichtet».³⁸ Die

chronologische Anlage des Lehrplans stehe den Zugängen der Lernenden entgegen.³⁹

Persönliche Interessen der Lehrpersonen

Mit deutlichem Abstand (etwas weniger als halb so viele codierte Stellen) wurden in den Gesprächen als weiterer Einflussfaktor auf die Themenbestimmung persönliche Interessen der Lehrperson verhandelt. Demnach spielen persönliche Interessen zwar eine Rolle, resultieren jedoch nicht immer in fertig konzipierten Unterrichtsentwürfen. Vielmehr spiegeln sich die persönlichen Interessen auch in punktuellen Einschüben, scheinbar ohne feste Materialgrundlage. Eine Lehrperson mit Expertise in Südamerikanischer Geschichte beispielsweise äusserte auf Nachfrage der anderen geschäftsteilnehmenden Lehrperson zunächst, das Thema im Unterricht nicht umzusetzen, korrigierte sich dann jedoch spontan und differenzierte: «[...] vielleicht so manchmal ein wenig [...]»⁴⁰ und gab als Begründung an: «Weil es Aufwand ist [...]».⁴¹ Auch eine junge Lehrperson äusserte deutliche Kritik am als eurozentrisch wahrgenommenen Lehrplan, stellte jedoch klar, dass es für sie enorm viel Aufwand nach sich ziehe, regelmässige Lebensweltbezüge einzubauen.⁴²

Eine Lehrperson drückte ihr Desinteresse am Thema Europäische Einigung aus und dass sie dieses im Unterricht intensiver behandeln könnte, fügte jedoch hinzu, dass sie das Thema überhaupt anbiete, «weil ich auch sehe, dass es wichtig ist».⁴³ Eine andere Lehrperson liess durchblicken, aufgrund ihrer ehrenamtlichen politischen Tätigkeit an wirtschaftlichen Themen interessiert zu sein und dass dies Niederschlag im Unterricht finde.⁴⁴ Weiter kam bei ihr zum Ausdruck, dass der Einbezug persönlicher Interessen die Lehrperson für die Schüler*innen «fühlbarer, greifbarer, vielleicht sogar auch ein wenig [...] authentischer» mache.⁴⁵ Auch im Zusammenhang mit persönlichen Interessen

³¹ Vgl. 4_#00:32:08-1#

³² 4_#00:28:36-7#

³³ 4_#00:28:36-7#

³⁴ 3_#00:30:13-4#

³⁵ 1_#00:51:24-6#

³⁶ 2_#00:09:33-1#

³⁷ 2_#00:13:00-7#

³⁸ 2_#00:09:33-1#

³⁹ Vgl. 2_#00:09:33-1#

⁴⁰ 4_#00:55:39-4#

⁴¹ 4_#00:55:59-0#

⁴² Vgl. 3_#00:09:29-3#

⁴³ 4_#00:57:22-2#

⁴⁴ Vgl. 1_#00:58:44-5#

⁴⁵ 1_#01:02:57-0#

der Lehrpersonen schimmerte in den Äusserungen Kritik am geltenden Lehrplan durch. Die relativ starke Gewichtung der Perioden Altertum und Mittelalter widerspiegeln nicht die Interessen der Lehrpersonen.⁴⁶ Auch sei, so dieselbe Lehrperson, der Lehrplan viel zu umfangreich und lasse es kaum zu, Themen von persönlichem Interesse zu behandeln.⁴⁷

Spezifische äussere Merkmale der Lerngruppe

Einen vergleichbaren Stellenwert bei der Themenbestimmung wie persönliche Interessen der Lehrpersonen ergab sich für spezifische äussere Merkmale der Lerngruppe. Erwähnt wurde eine Tendenz zu thematischen Beispielen aus dem angelsächsischen Raum in Zusammenhang mit dem bilingualen Bildungsgang (Englisch).⁴⁸ Einen weiteren Einflussfaktor, den mehrere Lehrpersonen nennen, stellt anscheinend die fachliche Spezialisierung der Lerngruppen dar, die sogenannten Schwerpunktfächer.⁴⁹ Eine Lehrperson drückte aus, dass sie bei einer Klasse, «*wo das Musische [...] oder das Bildnerische stark ist [...], eben vermehrt auch mit Bildern [...] arbeiten*» könne. So habe man «*ein wenig Spielraum*».⁵⁰ Andere Beispiele drehten sich um Klassen mit Schwerpunkt Wirtschaft, bei denen es sich lohne, Themen wie etwa die Weltwirtschaftskrise ab Ende der 1920er-Jahre zu vertiefen⁵¹ oder um Lerngruppen mit einem geistes- bzw. humanwissenschaftlichen Schwerpunkt, welche «*eher negativ auf Technikgeschichte*» reagieren würden, sich aber typischerweise mehr für «*Genderfragen, Gendergeschichte*» interessierten.⁵² Thematisiert wurde auch die Geschlechterzusammensetzung innerhalb einer Lerngruppe.⁵³ Weiter scheinen sich Lehrpersonen bei der Themenbestimmung auch

am Lernalter der Schüler*innen zu orientieren. Zum Ausdruck kam in dieser Beziehung z.B. eine ablehnende Haltung gegenüber dem Lehrplan, der im 9. und 10. Schuljahr einen Schwerpunkt auf Politische Bildung legt. Dieser Schwerpunkt sei der Altersgruppe nicht angemessen und stosse auf Desinteresse.⁵⁴

Weitere Einflussfaktoren

Eine Reihe weiterer Einflussfaktoren wurden von den Lehrpersonen vereinzelt genannt. Dazu gehört zunächst das von den Lehrpersonen unterrichtete Zweitfach. So erwähnte eine Lehrperson beispielsweise ihr Zweitfach Deutsch und ein damit in Verbindung gebrachtes, starkes Interesse für Literatur und Literaturgeschichte, um damit auf die Bedeutung der europäischen Antike für den eigenen Geschichtsunterricht zu verweisen.⁵⁵ Weiter kamen Schul- und Fachschaftsanhänge zur Sprache wie etwa Studienreisen⁵⁶ oder eine Fortbildungsreise einer Schulfachschaft nach Bosnien-Herzegowina und Kroatien, die zum Anlass für eine thematische Schwerpunktsetzung genommen wurde.⁵⁷ Eine Rolle scheinen auch Unterrichtsmedien zu spielen, wenngleich aufgrund der Anzahl Erwähnungen bloss eine nebengeordnete. Eine Lehrperson, die bilingual in englischer Sprache unterrichtet, äusserte jedoch, ein originales Lehrmittel aus England zu verwenden, bedeute, Schwerpunkte anders zu legen: «*Dann gibt's keine deutsche Industrialisierung. Dann findet die [...] in England statt.*»⁵⁸ Zum Ausdruck gebracht wurde auch, dass das Schulbuch durch z.B. darin bereits enthaltene Quellentexte für die Auswahl der Medien eine Rolle spiele, nicht jedoch der Themen.⁵⁹

Metanarrative

Hinsichtlich Reflexion über Metanarrative stand die Auseinandersetzung mit dem Eurozentrismus im Vordergrund. Dabei verband sich eine

⁴⁶ Vgl. 2_#00:09:33-1#

⁴⁷ Vgl. 2_#00:54:00-0#

⁴⁸ Vgl. 1_#00:17:24-4#

⁴⁹ Vom Prinzip her mit den in Deutschland bekannten «Leistungskursen» vergleichbar.

⁵⁰ 1_#00:43:55-9#

⁵¹ Vgl. 2_#00:42:08-2#

⁵² 2_#00:46:40-9#

⁵³ Vgl. 1_#00:45:09-6#

⁵⁴ Vgl. z.B. 2_#00:09:33-1#, 4_#00:22:25-3#

⁵⁵ Vgl. 4_#00:14:50-5#

⁵⁶ Vgl. z.B. 4_#00:53:08-9#, 4_#00:02:57-6#

⁵⁷ Vgl. 3_#00:29:26-3#

⁵⁸ 2_#00:51:56-8#

⁵⁹ Vgl. 4_#01:00:42-1#

entsprechende Kritik am Lehrplan⁶⁰ mit der Erwartung, dass sich dies in Zukunft ändern und der Lehrplan stärker vom Gegenwartsphänomen der Globalisierung geprägt sein werde.⁶¹ Besonders einengend sei der Fokus auf deutsche Geschichte.⁶² Weiter wurde eine Unterrepräsentierung des südamerikanischen⁶³ bzw. lateinamerikanischen⁶⁴ sowie des afrikanischen Raums⁶⁵ konstatiert.

Seltener war der Fall, dass Lehrpersonen Unterrichtsnarrative in Zusammenhang mit historischen Strukturen und Ereignissen reflektierten.⁶⁶ Genannt als wiederholende Elemente des Geschichtsunterrichts wurde auch die Frage nach der Verteilung von Macht,⁶⁷ nach Entstehung und Ausgang von Konflikten,⁶⁸ nach der Umwelt und den Bedingungen menschlicher Gesellschaften unter jeweils vorliegenden räumlichen Voraussetzungen,⁶⁹ nach den Ursprüngen und der Wirkungsmächtigkeit von Ideen und Mentalitäten, beispielsweise den Menschenrechten⁷⁰ oder nach dem Einfluss von Individuen.⁷¹

Deutlich wurde in den Äusserungen der Lehrpersonen jedoch auch eine dezidierte Relativierung, teilweise auch Ablehnung von Metanarrativen. Eine Lehrperson äusserte sich beispielsweise skeptisch darüber, dass der eigene Geschichtsunterricht ein Metanarrativ evozieren könne.⁷² Eine andere Lehrperson gab zu verstehen, dass ein roter Faden ein falsches Geschichtsbild vermittele.⁷³ Auch in Zusammenhang mit Metanarrativen des Geschichtsunterrichts geriet der Lehrplan kritisch ins Blickfeld. Denn es entstehe der Eindruck, dass dieser ein teleologisches Geschichtsbild fördere.⁷⁴

⁶⁰ Vgl. z.B. 2_#00:11:10-8#

⁶¹ Vgl. z.B. 4_#00:26:02-4#

⁶² Vgl. 2_#00:10:58-9#

⁶³ Vgl. 4_#00:35:52-4#

⁶⁴ Vgl. 3_#00:15:00-6#

⁶⁵ Vgl. 1_#01:11:55-6#

⁶⁶ Vgl. 4_#00:13:36-6#

⁶⁷ Vgl. 1_#00:20:31-8#, 2_#00:09:33-1#, 3_#01:06:25-6#

⁶⁸ Vgl. 1_#00:29:30-7#

⁶⁹ Vgl. z.B. 1_#00:24:30-7#

⁷⁰ Vgl. z.B. 4_#01:07:07-6#

⁷¹ Vgl. 1_#00:08:01-7#

⁷² Vgl. 1_#00:11:33-3#

⁷³ Vgl. 4_#00:06:37-9#

⁷⁴ Vgl. 2_#00:15:49-1#

Diskussion und Ausblick

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Lebenswelt und Perspektiven der Lernenden, da am häufigsten erwähnt, für die Lehrpersonen einen wichtigen Einflussfaktor bei der Themenbestimmung darstellen. Zugeschriebene kulturelle Prägungen von Lernenden spielen hierbei eine Rolle. Dies ist problematisch, da dadurch einzelne Lernende exponiert und zu Repräsentant*innen einer Gruppe erklärt werden können. Bedeutungsvoll für die Themenbestimmung, aber weniger häufig erwähnt als Lebenswelt und Perspektiven von Schüler*innen, sind laut vorliegenden Aussagen auch persönliche fachliche Interessen der Lehrpersonen. Als weitere Einflussfaktoren wurden schliesslich u.a. das von der Lehrperson unterrichtete Zweitfach genannt.

Weniger ausführlich als zu Faktoren der Themenbestimmung äusserten sich die Lehrpersonen zu impliziten oder expliziten Metanarrativen eines mehrjährigen gymnasialen Bildungsgangs in Geschichte. Da in den Fragestellungen des Leitfadens teilweise angelegt, überrascht es aber nicht, dass Aussagen zum Eurozentrismus am ehesten im Mittelpunkt standen. Dass etliche weitere Punkte in Zusammenhang mit Metanarrativen ebenfalls angeschnitten wurden, weist allerdings darauf hin, dass die eurozentrische Anlage vieler Lehrwerke und Lehrpläne für die Lehrpersonen keine vorrangige Sorge darstellt.

Auffallend an den Ergebnissen ist weiter, dass Aspekte zu historischem Lernen im Rahmen einer globalisierten Lebenswelt oftmals eher auf Nachfrage erwähnt wurden. Im Kontrast zu dieser reaktiven Herangehensweise stehen etwa Äusserungen zum Lehrplan, zu welchem die Lehrpersonen oftmals auch ohne Nachhaken ausführlich Stellung bezogen. Es entsteht der Eindruck, dass sich die befragten gymnasialen Geschichtslehrpersonen als autonome Grösse der thematischen Planung und Schwerpunktsetzung verstehen: Sie sehen den Lehrplan als Richtschnur, lassen sich jedoch von ihm nicht einengen. Geschichtsunterricht etwa orientiert an globalgeschichtlichen Fragestellungen erscheint im Diskurs der Lehrpersonen als didaktische Zukunftsmusik, einerseits zwar verbunden mit einer grundsätzlich affirmativen Haltung, andererseits aber auch mit Skepsis hinsichtlich der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse sind anschlussfähig an unterschiedliche Forschungsfelder. Im Bereich der allgemeinen Unterrichtsplanung werden mehrere Aspekte, die von Litten angesprochen werden, bestätigt oder ergänzt. So bekräftigen die vorliegenden Daten die Tendenz einer Kritik an bestehenden Lehrplänen, vor allem an einer chronologischen Ausrichtung.⁷⁵ Weiter konnte die Erkenntnis von Litten untermauert werden, dass insbesondere erfahrene gymnasiale Geschichtslehrkräfte selbstbewusst an die Themenwahl herantreten.⁷⁶ Bestätigen liess sich ferner auch Littens Ergebnis eines uneinheitlichen Umgangs von Geschichtslehrpersonen mit Schüler*inneninteressen: Diese werden zwar berücksichtigt. Jedoch gibt es Grenzen der Umsetzung, die nicht ausschliesslich im Lehrplan begründet zu sein scheinen, sondern auch in einer selbstbewussten fachlichen Schwerpunktsetzung durch die Lehrpersonen. Im Forschungsbereich zur geschichtsunterrichtlichen Themensetzung in einer vielfältigen (Migrations-) Gesellschaft sind die hier gewonnenen Erkenntnisse kompatibel mit den Ergebnissen von Albers. Wie dort sehen die befragten Geschichtslehrpersonen eine grundsätzliche Notwendigkeit, den Stoff und die Zugänge im Geschichtsunterricht im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu adaptieren, tun sich jedoch bei der konkreten Umsetzung mindestens teilweise schwer bzw. relativieren die Notwendigkeit zur Veränderung der eigenen bisherigen Unterrichtspraxis.

Die vorliegende Studie hat einen explorativen Charakter. Die hier vorgetragenen Überlegungen sollten durch weitere empirische Studien erhärtet werden. Sagen lässt sich aber bereits jetzt, dass unterstützende Mittel zukunftsweisend sind, die es gymnasialen Geschichtslehrpersonen ermöglichen, den Orientierungsbedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Aufgrund der Erwartung eines wissenschaftspropädeutischen Geschichtslernens auf der Sekundarstufe II bieten sich dafür Instrumente zur Förderung einer globalgeschichtlichen Perspektivierung⁷⁷ von eta-

blierten Curriculumsinhalten unter Verarbeitung postkolonialer Theorien⁷⁸ an. Damit können den Lernenden transnationale bzw. transkulturelle Perspektiven⁷⁹ nähergebracht werden, ohne dass die stofflichen Schwerpunkte der Lehrpläne verlassen werden müssen. In erster Linie scheinen dafür – eher als kombinierte Lehrwerke, die die Gestaltungskraft der Lehrpersonen einengen können – kommentierte Quellensammlungen geeignet. Begleitend sind entsprechende Schulungen und Weiterbildungen erforderlich, die über einen rein fachlichen Input hinaus geschichtsdidaktische und unterrichtsmethodische Überlegungen vermitteln, namentlich in Zusammenhang mit der Konstruktion von kompetenzfördernden historischen Aufgabenstellungen. Die unterrichtliche Umsetzung ist sodann nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern auch auf die Lehrenden empirisch zu beforschen. Diese Forschungs- und Entwicklungsarbeit wäre mittelbar auch auf der Sekundarstufe I zu leisten.

⁷⁵ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 57.

⁷⁶ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 266.

⁷⁷ Vgl. als didaktische Konzepte im deutschsprachigen Raum etwa die zahlreichen Beiträge von Susanne Popp sowie den Entwurf von KÜHBERGER Christoph, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte:*

Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System, Hildesheim, Olms, 2012; konzeptionelle Überlegungen finden sich u.a. auch bei GREWE Bernd-Stefan, «Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen», in BÜHL-GRAMER Charlotte (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 12, 2016, S. 297-320.

⁷⁸ Vgl. zur Diskussion von Postkolonialismus als Bezugskonzept für die Geschichtsdidaktik u.a.: GREWE Bernd-Stefan (Hrsg.), *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktik postkolonial*, Nr. 15, 2016.

⁷⁹ Vgl. als Versuche einer Konzeptualisierung von transkulturellem historischem Lernen: WAGNER-KYORA Georg, WILCZEK Jens, HUNEKE Friedrich, RÜTHER Kirsten, MATHIS Christian, *Transkulturelle Geschichtsdidaktik: Kompetenzen und Unterrichtskonzepte*, Schwalbach/Ts, Wochenschau Verlag, 2008, S. 7-12; sowie ULLRICH Marc, «Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft», in HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 10, 2016, S. 47-49.

Die Verfasser

Philipp Marti, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, Projektleiter des Forschungs- und Entwicklungsprojekts «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht». philipp.marti@fhnw.ch

Dominic Studer, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und im Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht», Doktorand am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/dominic-studer>
dominic.studer@fhnw.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4079-7387>

Zusammenfassung

Der Text behandelt Einflussfaktoren auf die Praxis der Themenbestimmung von gymnasialen Geschichtslehrpersonen im Zeichen einer globalisierten Lebenswelt. Es wurden vier halbstrukturierte Interviews geführt und mit einer qualitativen Analyse ausgewertet. Wichtiges Ergebnis ist, dass die Geschichtslehrpersonen ein Bewusstsein haben für die historischen Orientierungsbedürfnisse der Lernenden. Dennoch wird in den Äusserungen der Lehrpersonen eine eher zögerliche Haltung gegenüber der Implementierung von Ansätzen wie beispielsweise «globalgeschichtlichen Perspektiven» in ihre Unterrichtsplanung sichtbar.

Keywords

Geschichtslehrpersonen, Unterrichtsplanung, Themenbestimmung, Globalisierte Lebenswelt, Lehrplan

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-560-5



9 782889 305605