

Kuchler, Christian; Sommer, Andreas: *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren 2018. ISBN: 978-3-8340-1905-9; 239 S.

Rezensiert von: Christian Heuer, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Die Frage nach den Gelingensbedingungen von Geschichtsunterricht ist wahrlich keine neue. Seitdem es diesen als institutionalisierte Form historischen Lernens gibt, haben die daran Beteiligten, waren dies Lehrer/innen, Schüler/innen, Politiker/innen oder eben Wissenschaftler/innen, immer wieder Antworten auf diese doch vermeintlich so leicht gestellte Frage gegeben.¹ Dass diese Antworten immer auch und in erster Linie historisch betrachtet werden müssen, ist so trivial wie selbstverständlich. Das Erfahrungswissen der Experten war und ist als kulturspezifisches Wissen immer an die jeweilige Gegenwart der Erzählenden und an die der jeweils Zuhörenden gebunden. So waren die Vorstellungen vom gelingenden Geschichtsunterricht bis zur empirischen Wende der Geschichtsdidaktik in erster Linie normative Setzungen, die sich aus dem Erfahrungsschatz der jeweils Antwortenden und den „herrschenden Gedanken und staatlicher Reglementierung“² im Kontext ihrer Zeit ergaben.

Nun haben sich im Kontext neuer Steuerung im Bildungsbereich und im Konnex mit der prosperierenden empirischen Bildungsforschung diese normativen Setzungen zu Suchbewegungen nach einem vermeintlich zeitübergreifenden Wissen über kausale Zusammenhänge weiterentwickelt. „Wissen, was wirkt“ wurde zu einem Slogan evidenzbasierter Pädagogik. Nicht mehr die Qualität des Unterrichts („Guter Geschichtsunterricht“³) sollte im Zentrum stehen, sondern vielmehr ging es, in konsequenter Übersetzung eines zugrunde gelegten Angebot-Nutzungs-Modells von Unterricht (so auch hier, vgl. S. 12), darum, Zusammenhänge zwischen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung herauszustellen, um „Wirkungswissen und Bewirkungswissen“⁴ zu generieren und output-orientiert für ein konkretes Unterrichtsfach, hier für den Geschichtsunterricht, zu argumentieren.⁵ So liest man in der Einlei-

tung der Reihenherausgeber des hier zu besprechenden sechsten Bandes der Reihe kurz und knapp: „Kurzum, es wird gefragt: Was wirkt in einem konkreten Schulfach?“ (S. 11).

Zur Beantwortung dieser Frage in Bezug auf die Gestaltung von Geschichtsunterricht versammeln die beiden Herausgeber des Interviewbandes 20 „ausgewiesene Expertinnen und Experten“ (S. 19) aus den drei Phasen der Lehrerbildung, also Universität, Referendariat und Schulpraxis, aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Mit Hilfe von strukturierten, schriftlichen „Interviews“ und einer begrenzten Zeichenzahl von 25000 Anschlägen antworten die Expertinnen und Experten auf zehn Fragen zum Lernen und Lehren von Geschichte. Diese Äußerungen dienen dann, als artikuliertes domänenspezifisches „Professionswissen“ (S. 20), den Bandherausgebern in einem abschließenden Fazit dafür, die Frage zu erörtern, „wie Geschichtsunterricht heute ‘wirksam’ werden kann“ (ebd.). Dafür versuchen sie „Übereinstimmungen und Unterschiede“ auszumachen, „wenn es um den richtigen Weg zu einem Geschichtsunterricht geht, [...] der Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken anregt“ (S. 227).

¹ Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts vgl. die nach wie vor wichtige Zusammenschau bei Klaus Bergmann / Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft-Staat-Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*, Düsseldorf 1982.

² Klaus Bergmann / Gerhard Schneider, *Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts*, in: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997, S. 255–260, hier S. 257.

³ Vgl. Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach am Taunus 2009; Johannes Meyer-Hamme / Holger Thünemann / Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, Schwalbach am Taunus 2012.

⁴ Johannes Bellmann / Thomas Müller, *Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas*, in: Dies. (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden 2011, S. 9–32, hier S. 15.

⁵ Die Reihe „Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten“, die von Volker Reinhardt, Markus Rehm und Markus Wilhelm herausgegeben wird, umfasst bislang elf Bände, die den wirksamen Fachunterricht für die Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Physik, Politik, Technik und Wirtschaft thematisieren.

Über den Output bzw. über die Seite der Schülerinnen und Schüler erfährt man jedoch nur wenig, wenn man sich den einzelnen Beiträgen widmet. Vielmehr steht die Seite der Lehrperson im Fokus der Äußerungen. Es geht also weniger um den wirksamen Geschichtsunterricht als vielmehr um die in den „Professionseinschätzungen“ (S. 226) vorliegenden Antworten auf große Fragen der geschichtsdidaktischen Professionsforschung, nämlich was man als Geschichtslehrperson wissen und können sollte, um Geschichte qualitativ voll unterrichten zu können.⁶ Es geht schlussendlich, so die Bandherausgeber, „um erlernbare Lehrkompetenzen“ (S. 227).

Die in den „Interviews“ vorliegenden „sehr facettenreichen“ (S. 226) Expertisen geben einen sehr lesenswerten Einblick in die „wisdom of practice“⁷ von Geschichtslehrpersonen, operationalisierbare, fachspezifische Kompetenzen für das Geschichte-Lehren lassen sich aus ihnen jedoch nicht unmittelbar ableiten. Vielleicht ist es ja auch besser so. Auch wenn es nahezu in allen Äußerungen nahe gelegt wird, liegen z.B. für die Einschätzung, dass Geschichtslehrpersonen „zwingend über eine fundierte Basis an historischen Kenntnissen verfügen“ (S. 231) müssen, um qualitativ vollen Geschichtsunterricht durchführen zu können, keine empirischen Belege vor. Überhaupt fehlen für die meisten Äußerungen und Einschätzungen der Expertinnen und Experten empirische Belege, die eine Verallgemeinerung von individuellen Erfahrungen und Einschätzungen rechtfertigen würden. So z.B. wenn der zweiten Phase der Lehrerbildung „der größte Einfluss auf die Professionsausbildung von Lehrkräften“ (S. 229) zugeschrieben oder vorgeschlagen wird, dass die „Praxis [...] im Studium ruhig noch etwas zurückstehen“ (S. 46) kann. Vorliegende empirische Ergebnisse lassen anderes vermuten.

Nimmt man die bislang vorliegenden empirischen Ergebnisse der geschichtsdidaktischen Professionsforschung zur Hand⁸, erstaunt der von den Bandherausgebern konstatierte „zentralste Unterschied“ (S. 231), nämlich die Kluft bei der domänenspezifischen Beschreibung von Unterricht als Geschichtsunterricht zwischen erster und zwei-

ter bzw. dritter Phase, nicht. Die geschichtsdidaktische Reflexion von Unterricht als Geschichtsunterricht – und das ist vielleicht der Kern des geschichtsdidaktischen Wissens und Könnens⁹ – findet in den Äußerungen der Expertinnen und Experten der zweiten und dritten Phase in der Regel nicht statt. Hier wird allgemein-didaktisch und pädagogisch argumentiert, ohne Bezug zu geschichtsdidaktischen Forschungsergebnissen, und an manchen Stellen einfach nur theoretischer „Unsinn“¹⁰ produziert, etwa wenn von „Medien als den Bewahrern der Vergangenheit“ (S. 223) gesprochen oder wenn der „Inhalt im Fach Geschichte“ mit Vergangenheit beschrieben wird (S. 189). Einmal mehr bestätigt sich darin das polemische Diktum von Hans-Jürgen Pandel: „Geschichtstheoretische Kenntnisse: Mangelhaft!“¹¹

In der Zusammenschau liegt mit dem vorliegenden Band eine lesenswerte und aufschlussreiche Sammlung von zum Teil sehr heterogenen Überzeugungen und Einstellungen zum Geschichte-Unterrichten vor. Es ist ein Lesebuch geworden, durch das

⁶ Vgl. Christian Heuer / Mario Resch / Manfred Seidenfuß, Geschichtslehrer*innenkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8, 2 (2017), S. 158–176.

⁷ Lee S. Shulman, The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach, San Francisco 2004.

⁸ Vgl. z. B. Georg Kanert, Geschichtslehrerbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess, Göttingen 2014 und Katharina Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017.

⁹ So schon bei Friedrich J. Lucas, der geschichtsdidaktisches Wissen und Können als „reflektierendes Denken 2. Grades“ umschrieben hatte. Vgl. Friedrich J. Lucas, Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, Hg. v. Ursula A. J. Becher u. a. Stuttgart 1985, S. 165. Vgl. zur Bedeutung von Reflexion bei der Modellierung fachdidaktischen Wissens Georg Hans Neuweg, Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung, in: Erziehungswissenschaft, 22 (2011), Heft 43, S. 33–45, bes. S. 36.

¹⁰ Achim Landwehr, Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie, Frankfurt am Main 2016, S. 32.

¹¹ Hans-Jürgen Pandel, Geschichtstheoretische Kenntnisse: Mangelhaft, in: Public History Weekly 3 (2015), Heft 24, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2015-4422](https://doi.org/10.1515/phw-2015-4422).

man als Leser einen guten Einblick in die Vielschichtigkeit der Geschichtslehrerbildung und in die Schwierigkeiten des Theorie-Praxis-Verhältnisses der fachspezifischen Lehrerbildung erhält.

Für die Geschichtsdidaktik als zentrale Berufswissenschaft von Geschichtslehrpersonen¹² ergeben sich mehrere wichtige Diskussionspunkte nach der Lektüre des Sammelbandes, von denen zwei explizit herausgegriffen werden sollen:

1. Wer ist Experte und wofür?

Interessanterweise lässt sich die Shulmansche „Weisheit der Praxis“ empirisch bislang nicht bestätigen. Die Vorstellung, dass sich das Professionswissen von Lehrpersonen im Rahmen ihrer Berufserfahrung quasi automatisch und allein durch die Praxiserfahrung steigert, lässt sich so nicht belegen. Eher im Gegenteil kommen mehrere Studien aus den unterschiedlichsten Fächern zu dem Ergebnis, dass die Expertise von Lehrpersonen als Fachlehrpersonen relativ unabhängig von der individuellen Dauer der Berufstätigkeit ist.¹³ Zu Fragen führt dann aber die Integration von so genannten Experten, wie sie in dem vorliegenden Sammelband, aber auch in zahlreichen empirischen Arbeiten zur Auswertungsnorm hinzugezogen werden, und der meist nicht weiter thematisierte Status von „Experten“ im Rahmen eines „Best-Practice-Ansatzes“.¹⁴ Wer ist die Geschichtslehrperson und was macht ihre Expertise aus? Oder kann man Experte für das Geschichte-Unterrichten sein, ohne mit dem „Koordinatensystem“¹⁵ der Geschichtsdidaktik zu argumentieren?

2. Qualitätsvoll statt wirksam!

Auch wenn das Label der „Wirksamkeit“ sicherlich verkaufsfördernd ist, muss doch die normative Seite des Geschichte-Unterrichtens immer wieder von Seiten der Geschichtsdidaktik betont werden. Es sollte nicht nur darum gehen, was empirisch wirkt, sondern eben auch darum, wie wir als Diskursgemeinschaft wollen, dass Geschichte heute im 21. Jahrhundert unterrichtet wird. Es geht dann aber konsequenterweise um einen qualitätsvollen Geschichtsunterricht, der gut im normativen Sinne und effektiv in Bezug auf die Leistungen der Lernenden ist.¹⁶ Hierfür be-

darf es einer Intensivierung von Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen und zu Schülerleistungen im Geschichtsunterricht, damit man der Komplexität der Praxis des Geschichte-Unterrichtens und seiner Akteure gerecht werden kann.

HistLit 2018-3-179 / Christian Heuer über Kuchler, Christian; Sommer, Andreas: *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Hohengehren 2018, in: H-Soz-Kult 27.09.2018.

¹² Vgl. Jörn Rüsen, Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik, in: Wolfgang Hasberg / Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt am Main 2016, S. 19–35, hier S. 27.

¹³ Vgl. z. B. Sophie Kirschner u.a., Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN), in: Cornelia Gräsel / Kati Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, Wiesbaden 2017, S. 113–130, hier S. 126.

¹⁴ Vgl. Litten 2017 (Anm. 8), S. 172.

¹⁵ Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler 1988, S. 1–24, hier S. 6.

¹⁶ Vgl. David C. Berliner, The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality, in: *Journal of Teacher Education* 56 (2005), S. 205–213.