

Die Geschichtsdidaktik im frankophonen Raum: Entwicklungen und Emanzipation einer wissenschaftlichen Disziplin¹

Aus dem Französischen von Brita Pohl und Thomas Hellmuth, redaktionell bearbeitet von Michaela Hafner

Abstract: The Didactics of History in the French-Speaking World: Development and Empowerment of a Scientific Discipline. This article deals with the field of history didactics in France, Quebec and Switzerland. It puts into perspective questions, research axes, theoretical discussions and empirical results since the first works in the 1980s. This portrait is based on the definition of the didactics of history as a scientific discipline that takes into consideration the three poles of the didactic triangle: the process of construction of historical knowledge, the modalities of its teaching and the conditions of its appropriation by students. It discusses the relationship of these three dimensions to the aims of history teaching and to social demands, the articulation between the empirical and the theoretical, epistemological choices and methods of investigation.

Key Words: didactics of history, didactic triangle, research axes, theoretical discussions, empirical results, French-speaking world

Dieser Beitrag stellt die Etablierung eines eigenständigen geschichtsdidaktischen Forschungsfeldes in Frankreich, der Schweiz und Kanada seit Anfang der 1980er-Jahre dar.² Die Bestimmung einer epistemologischen Identität der didaktischen For-

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-5>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Nadine Fink, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Schweiz; nadine.fink@hepl.ch

Sylvain Doussot, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) et laboratoire du CREN, Université de Nantes, Chemin Launay Violette 4, 44322 Nantes, France; sylvain.doussot@univ-nantes.fr

- 1 Wir danken Béatrice Ziegler für den fruchtbaren Austausch bei der Ausarbeitung dieses Textes.
- 2 Eine Bestandsaufnahme der frankophonen geschichtsdidaktischen Forschungen bis zur Mitte der 2000er-Jahre findet sich bei Nicole Lautier/Nicole Allieu-Mary, La didactique de l'histoire, in: Revue

schung ist notwendig, um unsere Analyse zu kontextualisieren und die Entwicklungen der Geschichtsdidaktik als spezifische Disziplin, als die wir sie betrachten, zu erläutern.³

Schubauer-Leoni zufolge stellt die Fachdidaktik eine eigenständige Disziplin dar, insofern sie „im Gegensatz zum dualen Modell der Bildungspädagogik und -psychologie einem dreigliedrigen System folgt“.⁴ Sie ist gekennzeichnet von der Analyse der Beziehungen zwischen den drei Polen des didaktischen Systems bzw. des „Didaktisches Dreiecks“ – dem/der Lehrenden, dem/der Lernenden und dem Lerngegenstand/Thema – und der Interaktionen über die rein binären Beziehungen zwischen Lehrperson/Lernendem oder Lernendem/Lernender (Pädagogik), Lerngegenstand/Lehrperson (Epistemologie) oder Lernendem/Lerngegenstand (Kognitionspsychologie) hinaus. Für unsere Analyse beziehen wir uns auf den Modellierungsvorschlag von François Audigier (vgl. Abbildung 1).⁵ Das Modell strukturiert, was in der didaktischen Forschung jeweils Berücksichtigung findet und was nicht, und stellt schematisch die verschiedenen Dimensionen dar, die wir behandeln wollen: die Bezüge zu gesellschaftlichen Anliegen (jene der bildungspolitischen Institutionen und jene der breiteren Gesellschaft) und zum wissenschaftlichen Bezugsfeld (der akademischen Geschichtsschreibung); Empirie und Theorie, die notwendig sind, um die Vermittlungsprozesse zu analysieren; die Bezüge zu den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, die sich mit dem Bildungswesen beschäftigen. Weil wir uns in diesem Artikel insbesondere für die empirische Forschung zu Unterrichts- und Lernerfahrungen als Hauptthema der Geschichtsdidaktik interessieren, befassen wir uns nicht mit Forschungen zu Lehrplänen, Schulbüchern, Public History oder zur Instrumentalisierung von Geschichte in der Öffentlichkeit.⁶

Der vorliegende Beitrag behandelt anhand dreier wesentlicher Forschungsrichtungen die fortschreitende Emanzipation der Geschichtsdidaktik als spezifische Disziplin. Zunächst erläutern wir, warum wir uns für das didaktische System nach Audigier als Referenzrahmen entschieden haben, und stellen die Konzepte und Modelle vor, die unseren Analysen zugrunde liegen. Danach beschäftigen wir uns mit der Emanzipation der Fachdidaktik anhand dreier Forschungsrichtungen,

française de pédagogie 162 (2008), 95–131.

- 3 Von diesem Standpunkt aus versteht sich der Beitrag nicht als vollständiger Forschungsüberblick. Die zitierten Arbeiten verdeutlichen die Tendenzen, die unsere Interpretationen der Entwicklung des Feldes aufzeigen.
- 4 Maria Luisa Schubauer-Leoni, Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques, in: Joaquim Dolz/Jean-Claude Meyer (Hg.), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern u.a. 1998, 273–283, 274.
- 5 François Audigier, La didactique comme un oignon, in: *Educations* 7 (1996), 34–38.
- 6 Vgl. etwa Marc-André Ethier/David Lefrançois/Alexandre Joly-Lavoie (Hg.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*, Saint-Joseph-du-Lac (Québec) 2018.

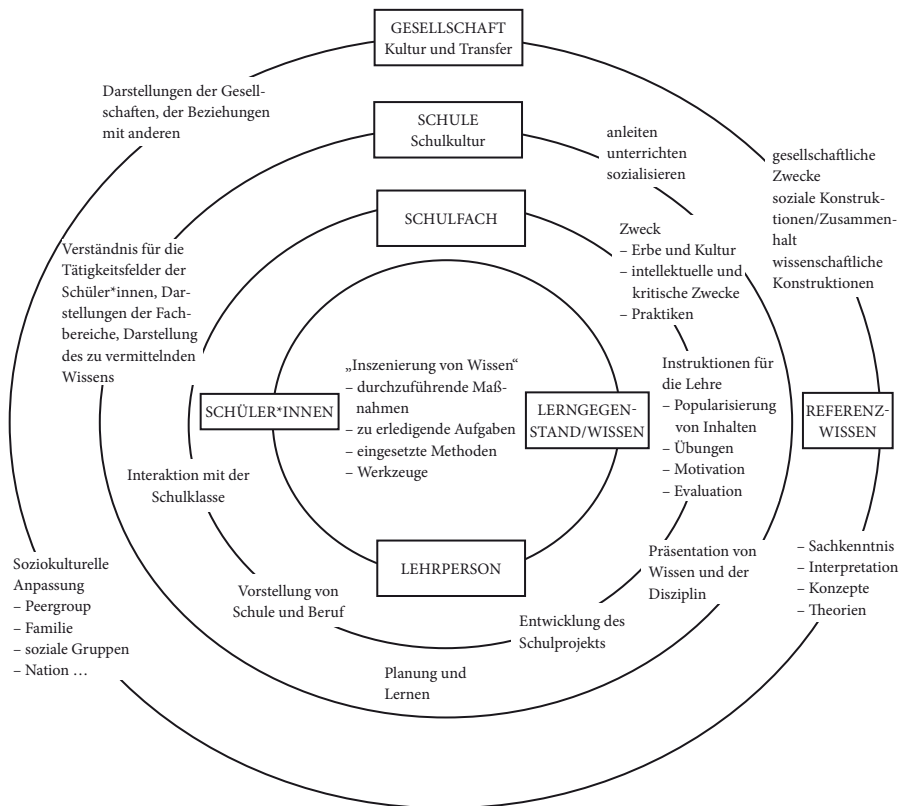


Abbildung 1: Modell des didaktischen Systems nach Audigier

Quelle: François Audigier, *La didactique comme un oignon*, 1996, 36

die die Beziehungen zwischen dem didaktischen System (Lehrende*r/Lernende*r/Lerngegenstand) und seinem Umfeld betreffen. Zur Bestimmung und Erklärung der jeweiligen Regelwerke, nach denen das didaktische System nach Audigier funktioniert, werden die soziopolitischen Zielsetzungen (Forschungsrichtung 1), die mit dem historischen Lernen und Denken verbundenen Ziele (Forschungsrichtung 2) oder die Unterrichtspraktiken infolge der Interaktion der Akteur*innen, das heißt von Lehrer*innen und Schüler*innen (Forschungsrichtung 3) ins jeweilige Zentrum der Betrachtung gerückt. Für jeden dieser Forschungsaspekte legen wir die epistemologischen Normen offen, die diese Forschungen dominieren; wir stellen die wichtigsten Forschungsergebnisse vor; wir analysieren die Beziehungen zwischen den drei Eckpunkten des Didaktischen Dreiecks, die in der Produktion der Daten und der Auswahl der Forschungsgegenstände im Vordergrund standen; und wir verweisen auf die jeweiligen Einschränkungen und Fragen hinsichtlich dieser Forschungsansätze.

1. Das didaktische System als Analyserahmen

Zunächst interessiert sich die didaktische Forschung für die systematischen Beziehungen zwischen den drei Eckpunkten des Didaktischen Dreiecks, das dem didaktischen System von Audigier zugrunde liegt: zwischen Schüler*in, Lehrer*in und Lerngegenstand. Diese Beziehungen lassen sich als „ein Projekt des begründeten Wissens, das die Konstruktion, Vermittlung und Aneignung des disziplinären Wissens in der Institution“ umfasst,⁷ beschreiben. Alle zu konstruierenden Forschungsfelder, die wir vorstellen werden, definieren sich durch dieses „Projekt des begründeten Wissens“.

Aus diesem Blickwinkel verselbstständigt sich das Forschungsfeld, indem es sich vom pädagogischen Zugang entfernt, der – wie etwa im Didaktischen Dreieck von Houssaye – die Notwendigkeit von dualen Beziehungen postuliert:

„Jede pädagogische Situation scheint sich um drei Pole zu drehen (Gegenstand – Lehrende*r – Lernende*r), doch die pädagogischen Modelle, die daraus entstehen, scheinen nach dem Prinzip des ausgeschlossenen Dritten zu funktionieren und konzentrieren sich auf eine privilegierte Funktion zwischen zweien dieser Begriffe“.⁸

Die dreigliedrige Beziehung ist für dieses Forschungsfeld kennzeichnend: Der/die Didaktiker*in muss die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung systematisch in Bezug zum entsprechenden Lerngegenstand denken. Dieser Ansatz begründete in Frankreich in den 1980er-Jahren eine wichtige Forschungsrichtung, die sich mit dem didaktischen Transfer beschäftigt⁹ und aus Studien zur Mathematikdidaktik hervorgegangen ist.

Ein weiterer Baustein auf dem Weg der Verselbstständigung des Geschichtsdidaktik findet sich in der Beziehung der didaktischen Forschung zu äußeren Faktoren, in der jeweiligen Bedeutung der „Gesellschaft“ (u.a. der Schule) und der wissenschaftlichen Referenzdisziplin (der akademischen Geschichtsschreibung) für die Fachdidaktik. Die Spannung zwischen beiden, der didaktischen Forschung und den äußeren

7 Nicole Tutiaux-Guillon, L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'ancien régime et de la société du XIXe siècle, unveröffentlichte Dissertation, Université Paris Diderot 1998, 308. In der Fußnote fügt sie hinzu: „Die Formulierung stammt, glaube ich, von François Audigier“.

8 Jean Houssaye, Le triangle pédagogique, Bern 1988, 34.

9 Chevallard meint, dieses Konzept erlaube es, den Unterschied zwischen gelehrtem Wissen und gelerntem Wissen zu denken, der aus der Isolation des Wissens von der Beziehung Lehrende*/Lernende*r aufgrund der zeitlichen und institutionellen Organisation des Bildungssystems hervorgeht, vgl. Yves Chevallard, La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble 1991.

Faktoren, äußert sich im Allgemeinen durch die Vielfalt, die sich in den unterschiedlichen Zielsetzungen des Lernens und Lehrens von Geschichte spiegeln. Einerseits bezwecken gesellschaftspolitische Ziele (in Bezug auf Erbe, Gesellschaft und Politik) die Integration zukünftigen Bürger*innen in die Gesellschaft, indem sie die Kontinuität der gemeinsamen Werte (soziale und staatsbürgerliche Verhaltensweisen) anstreben; andererseits sollen intellektuell ausgerichtete Ziele kritisches Denken und die Emanzipation der künftigen Bürger*innen einer Demokratie entwickeln.¹⁰

Die Verbindung dieser beiden Dimensionen – der inneren und äußeren Bezüge des didaktischen Systems – ermöglicht, die vorgelegte Darstellung zu begründen. Einerseits trennt die Beziehung zwischen dem Wissen, das für den Geschichtsunterricht relevant ist, und jenem der Geschichtswissenschaft die geschichtsdidaktischen Zugangsweisen. Manche (Forschungsrichtung 1) postulieren einen radikalen Unterschied zwischen wissenschaftlichem Wissen und schulischem Gegenstand, um die Rolle gesellschaftspolitischer Ziele zu untersuchen. Andere (Forschungsaspekte 2 und 3) führen die Entscheidungen der Lehrenden auf alle äußeren Einflüsse einschließlich der Referenzdisziplin zurück. Andererseits geht es der Geschichtsdidaktik darum, die Zwänge und inneren Bedingungen des didaktischen Systems zu analysieren. Bedeutend ist also, welche Rolle der*die Forscher*in der Beziehung zwischen dem Wissen, das die Lehrperson vermitteln will, und dem bereits vorhandenen Wissen der Lernenden beizubringen. Entweder fokussiert man innerhalb des fachdidaktischen Systems nur auf Lehrende oder Lernende (Forschungsrichtung 1), oder es wird unabhängig von den Prozessen im Didaktischen Dreieck eine Gruppe (Lehrende oder Lernende) untersucht (Forschungsrichtung 2), oder es sind schließlich die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden hinsichtlich des Wissens, die als angemessene Erklärung für historische Lehr- und Lernprozesse betrachtet werden (Forschungsrichtung 3).

2. Forschungsrichtung 1 – Die Verselbstständigung des Geschichtsunterrichts gegenüber der akademischen Geschichtsschreibung

Die Entstehung des frankophonen Feldes der Geschichtsdidaktik (die sich zunehmend auf die Sozialwissenschaften bezog) kann auf eine erste Gruppe von Forschungsarbeiten zurückgeführt werden, die seit den 1980er-Jahren im Kontext des französischen Institut national de recherche pédagogique (INRP – Nationa-

10 Diese Zielkategorien und die Dualität zwischen Zugehörigkeit und Distanzierung wurden von Audigier systematisiert und von vielen frankophonen Arbeiten zur Didaktik der Sozialwissenschaften aufgenommen. Vgl. François Audigier, Histoire, in: Philippe Champy/Christiane Etévé (Hg.), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris 1994, 492–496.

les Institut für pädagogische Forschung¹¹) entstanden sind. Die dort durchgeführten Studien sind vom gemeinsamen Ziel geprägt, „die im Unterricht beobachteten Phänomene zu beschreiben und zu interpretieren“, um dessen „Funktionieren zu verbessern“.¹² Die Didaktik wird dabei als Werkzeug im Dienst der Herausbildung eines Berufsfeldes betrachtet, die auch die Vernetzung unterschiedlicher Disziplinen in den Sozial-, Gesellschafts- und Kulturwissenschaften begründet. Die Arbeiten beschäftigen sich mehrheitlich mit der Erforschung der Gegenstände, Methoden und Strategien der Lehrkräfte im Sinne der schulischen Zielsetzungen. Die Produktion von didaktischem Wissen dient dem Ziel, die Lehrkräfte auf Basis wissenschaftlicher Forschung auszubilden, das aus der Beobachtung der Praxis entsteht: „Für eine tiefgreifende Verbesserung der Vermittlung von Geschichte und Geographie¹³ ist die gründliche Kenntnis ihrer Funktionsweisen unumgänglich.“¹⁴

Die bisherigen Forschungen zeigen, dass ein Unterrichtsmodell vorherrscht, das vom REAR-Modell geprägt ist: **Realismus** (die unterrichtete Geschichte spricht die Wahrheit über die Welt, verwischt ihre Produktionsbedingungen und die Pluralität der Interpretationen); **Ergebnisse** (die unterrichtete Geschichte vermittelt, was unbestritten ist, und übergeht, was ungeklärt ist); **Ablehnung des Politischen** (die unterrichtete Geschichte ignoriert ethische und politische Aspekte); **konsensuale Referenzen** (die unterrichtete Geschichte spielt historiografische Debatten und gesellschaftliche Meinungsverschiedenheiten herunter).¹⁵ Die verbreitetsten Praktiken sind der dialogorientierte Unterricht und die Arbeit an Texten, womit die Schüler*innen aktiviert werden sollen. Der vor allem lehrer*innengesteuerte Unterricht verhindert in der Praxis, den Schüler*innen methodologische Fähigkeiten und kritisches Denken zu vermitteln.

2.1 Allgemeine Beschreibung des Forschungsansatzes

Wie oben bei der Formulierung der Lehr- und Lernziele und mit dem REAR-Modell beschrieben, versucht dieser Forschungsansatz, beschreibende Modelle zu generie-

11 Das 1976 gegründete INRP war zu diesem Zeitpunkt ein Forschungszentrum, das dem französischen Bildungsministerium unterstand und dessen Aufgabe es war, im Alleingang oder gemeinsam mit Universitäten bildungsrelevante Forschung zu entwickeln und zu verbreiten.

12 Forschungsgruppe Articulation école/collège des INRP, Les enseignements en CM2 et en 6e: ruptures et continuités, 11 (1987), 13f.

13 In Frankreich wird in der Sekundarstufe das Kombinationsfach „Histoire-Géographie“ unterrichtet.

14 Articulation école/collège, Les enseignements, 1987, 89.

15 François Audigier, Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves, unveröffentlichte Dissertation, Paris 7 1993, 161.

ren, die die gängige Funktion des didaktischen Systems, also von Geschichtsunterricht im Allgemeinen, darstellen. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht kann man einen Großteil dieser Studien als dem *Funktionalismus* zugehörig verstehen: Sie betrachten ihren Gegenstand als innerhalb der Gesellschaft ausreichend selbstständig, um die didaktische Realität durch die Beschreibung ihrer Funktionsweise darstellen zu können. Diese Beschreibung wird als im Dienst der Gesellschaft stehend gedacht, in die sie sich einfügt:

„Die Didaktik ist somit mit einer starken Spannung zwischen ihrer notwendigen Abspaltung vom Unterricht – ohne die sie nicht existieren würde – und ihrer notwendigen Zweckorientierung (die Verbesserung des Unterrichtssystems) konfrontiert, ohne die sie ihren gesellschaftlichen Nutzen verlieren würde.“¹⁶

Die Untersuchung des didaktischen Systems verläuft über die Kenntnis ihrer Beziehung zu den Bedürfnissen der Gesellschaft, auf die sie reagiert, und nicht über ihre internen Funktionsbedingungen. Damit sind die institutionellen bzw. bildungspolitischen Anforderungen wesentliche quellendidaktische Überlegungen. Die Selbstständigkeit des Schulfaches Geschichte wird dabei in Hinblick auf die akademische Geschichtsschreibung radikal gedacht:

„Im Anschluss an die vorgestellten Analysen halten wir nachdrücklich fest, dass Geschichte und Geographie als Schulfächer spezifische Konstruktionen darstellen, Konstruktionen, die seit mehr als einem Jahrhundert entwickelt wurden, um den Aufgaben gerecht zu werden, die die Gesellschaft ihnen zuschreibt. Wir weisen alle Versuche zurück, ihre Selbstständigkeit in Abrede zu stellen, um sie zum bloßen, wenn auch nicht legitimen, aber immerhin anerkannten Ableger der gleichnamigen Wissenschaften zu machen.“¹⁷

2.2 Vorrang für nichtwissenschaftliche Zielsetzungen: Der Zugang über die „schulische Disziplin“

Gestützt auf die Begriffe „schulische Disziplin“ (*discipline scolaire*) und „fachliche Übereinkunft“ (*contrat disciplinaire*), die einerseits aus der Geschichte des Bildungswesens¹⁸ und andererseits aus der Mathematikdidaktik (dem *contrat didactique* von Guy Brousseau) hervorgegangen sind, radikalisierte der funktionalistische Ansatz

16 Articulation école/collège, Les enseignements, 1987, 14.

17 Audigier, Représentations, 1993, 18.

18 André Chervel, L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche, in: Histoire de l'éducation 38 (1998), 59–119.

in der geschichtsdidaktischen Forschung die Vorstellung der didaktischen Umsetzung von Chevallard:¹⁹ Das unterrichtete Wissen hat nichts mit dem akademischen Referenzwissen zu tun. Es geht also nicht darum, die Diskrepanz zwischen den beiden zu dokumentieren, sondern ihre Unterschiedlichkeit zu berücksichtigen. Diese dient weniger als Konzept, um geschichtsdidaktische Forschungen zu modellieren, sondern als Element der Realität, das zu beobachten und zu beschreiben ist.

Die Diskrepanz zwischen unterrichtetem und akademischem Wissen wird von den Studien nicht untersucht,²⁰ weil sie sich für andere Elemente der Beziehung zwischen dem didaktischen System und seiner Umgebung interessieren. Bezieht man sich auf das Modell von Audigier, sind die „Referenzwissenschaften“ zwar vorhanden, sie sind aber nicht entscheidend für den Unterricht im Sinne des Didaktischen Dreiecks. Die Erklärungsnorm für das Funktionieren des Geschichtsunterrichts ist die Umgebung, die von der „Schule“ und vor allem der „Gesellschaft“ geschaffen wird. Im Dreiergespann „Ziele, Inhalte, Methoden“, die das Schulfach Geschichte prägen, bedingen die Ziele verbindlich die Inhalte und Methoden.

Unter diesem Blickwinkel wird die Verselbstständigung des Forschungsfeldes Geschichtsdidaktik zunächst in Bezug auf die wissenschaftliche Referenzdisziplin behauptet. Daraus folgt die Suche nach einer eigenen Erkenntnistheorie für das Schulfach Geschichte. Damit verbunden sind inhaltliche Unterschiede beim Übergang vom akademischen Referenzwissen zum schulischen Lerngegenstand, aber auch bei dem letztlich von den Lernenden sich angeeigneten Wissen, bei dem auch subjektive Faktoren eine Rolle spielen. Für Tutiaux-Guillon ist

„diese Positionierung der Gründungsmoment der Didaktik: Zu sagen, dass schulisches Wissen etwas anderes ist als das von der Wissenschaft erzeugte Wissen, bedeutet, das, was unterrichtet wird, als selbstständigen Gegenstand zu konstituieren und das Feld für eine Untersuchung zu öffnen, die nicht der Epistemologie entspricht. Es bedeutet, die Notwendigkeit einer schulischen Epistemologie zu behaupten.“²¹

Es ist daher notwendig, in diesen Forschungsarbeiten zwischen historischem Referenzwissen, das im Unterricht nicht direkt berücksichtigt wird, und Wissen um die Kenntnis der Epistemologie des Schulfaches und ihrer Geschichte zu unterschei-

19 Chevallard, *Transposition didactique*, 1991.

20 So werden beispielsweise in der Dissertation von Tutiaux-Guillon, *L'enseignement*, 1998, die untersuchten historischen Themen, die im Schulunterricht behandelt werden, nicht auf ihre Historiografie bezogen. Ebenso fehlt die Konstruktion historischen Wissens, d.h. die Konstruktion der „Geschichte“, in Moniots Definition der Geschichtsdidaktik, deren Ziel es ist, die Vermittlung und Aneignung von Geschichte zu hinterfragen. Vgl. dazu Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris 1993, Kap. 1.

21 Tutiaux-Guillon, *L'enseignement*, 1998, 306.

den. Tutiaux-Guillon²² erweitert Audigiers Feststellungen zum vorherrschenden Realismus der in der Schule gelehrt Geschichte, indem sie zeigt, dass der Ablauf von Geschichtsstunden in realistischen Zugängen zur Vergangenheit verankert ist, die einem positivistischen pädagogischen Paradigma verhaftet sind. Das Schulfach Geschichte-Geographie wurde in mehreren vergleichenden Studien für die verschiedenen Schulstufen (Primär- und Sekundarstufe) untersucht und dokumentiert; dabei wurden unterschiedliche Aspekte des Geschichtsunterrichts in den Blick genommen – Dokumente, Begriffe, Vorstellungen der Schüler*innen und ihre Rolle bei der Konstruktion von Wissen. Die Ergebnisse ermöglichten die Modellierungen der Funktionsweise des Geschichtsunterrichts und flossen in eine Reflexion über die Werkzeuge und Methoden der Datensammlung und -analyse ein, die vor allem über Fragebögen, halb-gelenkte Gespräche und durch Raster angeleitete Beobachtungen von Lehr-Lern-Situationen erfolgte, deren Indikatoren auf ausgearbeitete theoretische Modelle verweisen. Die Befunde charakterisierten beobachtbare feste Muster und erzeugten so eine „empirisch-argumentative“ Basis²³ für die Entwicklung neuer Studien, die sich mit den Ursachen dieser Muster auseinandersetzen (etwa gemäß der Theorie der sozialen Repräsentation²⁴) und neue Unterrichtsmodelle erproben, um den Geschichtsunterricht zu verändern (zum Beispiel durch den Umgang mit Problemsituationen).

2.3 Zugang über die schulische Geschichte: Fragen und Grenzen

Die Notwendigkeit, an den drei Polen des Didaktischen Dreiecks zu arbeiten, wird mit dieser Gruppe an Forschungen und dem Bestreben nach einer Didaktik deutlich, die Konstruktion, Vermittlung und Aneignung von Fachwissen verbindet. Trotzdem wird der erste Begriff (die Konstruktion von Wissen) unter dem Blickwinkel von schulischem Wissen untersucht, das den historiografischen Debatten und der Epistemologie der Referenzwissenschaft fernsteht. Die Stärke dieser frühen Arbeiten besteht darin, das Unterrichtsfach Geschichte als ausschließliches Feld der Didaktik zu stärken. Es geht nicht darum, die Distanz zwischen unterrichtetem und akademischem Wissen festzuhalten. Es wird von Anfang an postuliert – so interpre-

22 Nicole Tutiaux-Guillon, *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses didactiques d'une inertie scolaire*, unveröffentlichte Habilitation, Universität Paris 2004.

23 So die Formulierung von François Audigier/Colette Crémieux/Marie-José Mousseau, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde: Étude descriptive et comparative*, Institut national de recherche pédagogique, Paris 1996.

24 Darunter wird eine Form von Wissen verstanden, die sozial erarbeitet und geteilt wird, praxisorientiert ist und zur Kohärenz sozialer Gruppen beiträgt.

tiert Chervel die didaktische Umsetzung bei Chevallard –, dass es sich beim gesamten relevanten schulischen Wissen im Schulfach Geschichte um eigene Konstruktionen handelt, „dass die Schule, *um ihre Aufgabe zu erfüllen*, Wissen produziert, und dass die Pädagogik zu dieser Produktion beiträgt“.²⁵ Deshalb sind die Prozesse der Wissenskonstruktion wesentlich weniger wichtig als die Aufmerksamkeit dafür, was die Lehrenden (Vermittlung) und Schüler*innen (Aneignung oder nicht) daraus machen.

Indem Tutiaux-Guillon in ihrer Dissertation konkrete Unterrichtsinhalte untersucht – die Gesellschaft des Ancien Régime und die Gesellschaft des 19. Jahrhunderts –, macht sie nicht die Distanz zwischen Fachwissenschaft und schulischen Inhalten zum Gegenstand, selbst wenn ihre historiografische Arbeit das vermuten ließe. Sie analysiert die im Unterricht beobachtete Wortwahl und Auswahl der verwendeten Begriffe, allerdings nicht mit dem Ziel, die Unterschiede zwischen diesen und den Fachbegriffen der Fachwissenschaft zu zeigen. Für sie ist es nicht von Interesse, dass das Wissen der Historiker*innen sich auf bestimmte Weise konstruiert und von der Konstruktion in der didaktischen Situation abweicht. Vielmehr stehen die Vermittlung und Aneignung des im Unterricht angebotenen Wissens im Vordergrund.

Man könnte annehmen, dass in diesen Studien die eigentliche Fachdimension beiseitegelassen wird: Trotz des Gebrauchs des Begriffs der „Disziplin“ wäre es irreführend zu denken, dass er im Zusammenhang mit der „schulischen Disziplin“ und „wissenschaftlichen Disziplin“ dieselbe Bedeutung hat. Die Studie von Guyon u.a. zum Beispiel, die sich für die Entwicklung von Schüler*innenkonzepten im Geschichtsunterricht interessiert, greift auf unterschiedliche Quellen zurück, um die subjektive Konstruktion von Konzepten zu analysieren, beschäftigt sich aber nicht damit, wie Historiker*innen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen gelangen.²⁶ Freilich bezieht man sich bereitwillig auf Texte von Historiker*innen, allerdings auf dieselbe Art und Weise, wie man sich auch in anderen Schulfächern auf sozialwissenschaftliche Disziplinen bezieht, nämlich indem Inhalte übernommen werden, die die „schulischen Disziplin“ stützen können. Es geht also nicht um wissenschaftliche Erkenntnisprozesse.

Bezogen auf das Didaktische Dreieck und Audigiers Modell (vgl. Abbildung 1), wird die Beziehung Lehrende*r→Schüler*in privilegiert. Die so beschriebene „schulische Disziplin“ ist daher ein System im Ungleichgewicht, in dem der/die Lehrende folglich als dominant betrachtet wird. Wenn dialogischer Geschichtsunter-

25 Tutiaux-Guillon, *L'enseignement*, 1998, 290 (Hervorhebung im Original).

26 Simone Guyon/Marie-José Mousseau/Nicole Tutiaux-Guillon (Hg.), *Des nations à la Nation apprendre et conceptualiser*, Lyon 1993.

richt empirisch untersucht wird, zum Beispiel von Tutiaux-Guillon,²⁷ liegt das Interesse nur auf jenen intellektuellen Aktivitäten der Schüler*innen, die die Lehrenden verlangen; ‚falsche‘ Antworten oder unerwartete Gedankengänge ziehen die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler*in ebenso wenig auf sich wie die der Lehrperson. Bei diesem funktionalistischen Zugang der didaktischen Forschung stehen die Interaktionen zwischen den unterschiedlichen Polen des Didaktischen Dreiecks nicht im Mittelpunkt. Die Interaktionen werden vielmehr als Ergebnis der Determinanten des didaktischen Systems betrachtet, also der Regelwerke, denen sich die Akteur*innen tendenziell unterwerfen. Daher zielen diese Forschungen kaum auf die Wissensproduktion der Schüler*innen unter den Bedingungen des Lernens und letztlich auch kaum auf die Bedingungen, die eine Veränderung des Systems nach sich ziehen würden.

Mit der Gründung der ersten französischsprachigen Zeitschrift für Geschichtsdidaktik im Jahr 2001, *Le cartable de Clio*, öffnete sich die Geschichtsdidaktik neuen Fragestellungen und Perspektiven. Formuliert im Editorial der ersten Nummer, dienen diese als Übergang zur zweiten Forschungsrichtung:

„Geschichte zu unterrichten [ist] ein Beruf, der [...] erlernt wird, mit seinen Bezügen, Regeln, Konzepten und Fragestellungen [...]. Weil die in einer demokratischen Gesellschaft vermittelte Geschichte aufgrund ihrer öffentlichen Funktionalisierung zum Nachdenken über den Kontext [...] ihrer Entstehung anregen muss, [...] muss der Geschichtsunterricht versuchen, Fakten, Formen des historischen Denkens und plurale Inhalte mit vielfältigen Vermittlungsformen zu verbinden, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich historisches Denken bewusst zu machen und es zu entwickeln.“²⁸

3. Forschungsrichtung 2 – Forschungen über das Erlernen des historischen Denkens

Parallel zu den Studien über die „schulische Disziplin“ ist eine Forschungsrichtung entstanden und hat sich weiterentwickelt, die sich theoretisch auf die akademische Geschichtsschreibung bezieht. Beide Forschungsrichtungen stehen übrigens nicht so stark im Gegensatz zueinander, wie unsere Gliederung es vermuten ließe. Die erste fokussiert auf den untersuchten Gegenstand – die Geschichte, die im Unter-

27 Tutiaux-Guillon, *L'enseignement*, 1998.

28 Editorial, in: *Le cartable de Clio*. Une revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire 1 (2001), 7.

richtsfach vermittelt wird –, ohne einen bestimmten theoretischen Analyserahmen exklusiv in den Vordergrund zu stellen. Die zweite Richtung interessiert sich ebenfalls für das Schulfach, entwickelt aber ihre theoretischen Bezüge systematischer, vonseiten der Epistemologie der Geschichtswissenschaft²⁹ und in geringerem Ausmaß vonseiten der Sozialpsychologie und der kognitiven Psychologie (Theorie der sozialen Repräsentation). Sie verschreibt sich einem „theoretisch-empirischen“ Zugang, der die didaktische Modellierung und Umsetzung des historischen Denkens anstrebt.

Die Studien dieser zweiten Richtung beschäftigen sich kaum damit, was tatsächlich in der Klasse geschieht. Der Unterricht selbst liefert nur ergänzende Erkenntnisse zu Fragebögen und Interviews außerhalb der Lehr-Lernsituation. Er wird in Bezug zu den modellierten Zielen methodologischer Fähigkeiten und kritischen Denkens dokumentiert und analysiert. Dabei hat sich gezeigt, dass im Allgemeinen das „Fachbewusstsein“³⁰ der schulischen Akteur*innen trotz Lehrplanänderungen stabil bleibt.

3.1 Allgemeine Beschreibung des Zugangs

Die meisten Studien dieser Forschungsrichtung, die sehr unterschiedlich sind, beschäftigen sich mit den Beziehungen zwischen dem Denken der Schüler*innen und einem disziplinären Denken, das mit den Denkweisen der Historiker*innen, insbesondere in ihrer kritischen Dimension, zu tun hat. Dabei werden unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen. So werden etwa die Vorstellungen der Schüler*innen, die sie von Geschichte haben, untersucht, das Verhältnis von Erinnerung und Geschichte,³¹ die Beziehung zwischen Überzeugungen (oder Doxa), die von der Gesellschaft unhinterfragt übernommen werden, und kritischem Denken,³² die Beziehung zwischen historischem Denken und historischem

29 Beide Zugänge stimmen in der Vorstellung überein, dass didaktische Problemstellungen nicht direkt aus der Geschichte (und im französischen Fall der Geographie) resultieren können, weil diese Fächer „nicht untersuchen, wie sie entstehen, sich verbreiten, vermittelt und gelehrt werden, noch, wie sie aufgenommen, verstanden, gelesen, gelernt werden“. Audigier, *La didactique*, 1996, 37.

30 Das Fachbewusstsein macht für Reuter die Art aus, wie Lehrende und Schüler*innen das Fach konstruieren, sowie den Grad der Klarheit dieser Konstruktion: Yves Reuter, *La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire*, in: *La Lettre de la DFLM* 32 (2003), 18–22.

31 Nadine Fink, *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois: Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*, unveröffentlichte Dissertation, Universität de Genève 2008; dies., *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Bern 2014.

32 Charles Heimberg/Nadine Fink/Valérie Opériol/Alexia Panagiotounakos/Maria de Sousa, *L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa: Un problème majeur pour l'histoire à l'école*, in:

Bewusstsein,³³ das Verhältnis zwischen Geschichtsunterricht und Politischer Bildung³⁴ sowie zwischen Geschichtsunterricht und historischem Denken.³⁵ In diesen Studien bildet die historische, das heißt die akademische Beweisführung die erkenntnistheoretische Norm des Geschichtsunterrichts. Dessen Hauptzweck besteht darin, eine Methode, also eine von der wissenschaftlichen Disziplin inspirierte intellektuelle Vorgangsweise zu vermitteln, die den/die Schüler*in mit der Fähigkeit ausstattet, vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Realitäten zu interpretieren. Es geht darum, „die Beherrschung des Wissens [und die] intellektuellen Operationen, die dessen Aneignung zugrunde liegen“,³⁶ miteinander zu verbinden. Die Herausforderung für viele didaktische Forschungen besteht daher darin, die Entwicklung von Modellen zu ermöglichen, um einen Unterricht zu gestalten, der historisches Denken bedingt und dabei befähigt, nachvollziehbar zu argumentieren. Diesen Zielen entsprechend, werden im Modell von Martineau drei Dimensionen einbezogen: Haltung, Methode und Ausdrucksweise (Sprache):

„Eine Haltung, die gegenüber einem Gegenstand (der Vergangenheit) und ausgehend von spezifischen Daten (den Spuren der Vergangenheit) die Beweisführung auf eine bestimmte Art und Weise in Gang bringt und ausrichtet bis hin zur Erzeugung einer Darstellung dieser Vergangenheit (einer Interpretation), unter Verwendung einer angemessenen Ausdrucksweise [Fakten, Konzepte, Theorien]“.³⁷

Heimberg wiederum identifiziert drei Aktivitätskategorien, um die Welt „durch die Brille der Geschichte“ zu denken: vergleichen (feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden), periodisieren (Abfolgen und Brüche ermitteln) und unterscheiden (die Geschichte und ihre Anwendungen).³⁸ Dieses Modell wurde zunehmend verfeinert und erweitert und läuft auf eine „Grammatik der Befragung [der Vergangenheit, Anm. d. V.] im Geschichtsunterricht“ hinaus,³⁹ deren erkenntnis-

Jean-Luc Dorier/Francia Leutenegger/Bernard Schneuwly (Hg.), *Didactique en construction, construction des didactiques*, Bruxelles 2013, 147–162.

33 Catherine Duquette, *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*, Québec 2011.

34 Chantal Déry, *Etude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3ème cycle primaire*, unveröffentlichte Dissertation, Université du Québec à Montréal 2008; Sabrina Moisan, *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, unveröffentlichte Dissertation, Université de Montréal 2010.

35 Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris 2005; Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser ...*, Paris/Montréal 1999.

36 Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq 1997, 148.

37 Martineau, *L'histoire*, 1999, 154f.

38 Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux 2002.

39 Heimberg u.a., *L'intelligibilité*, 2013, 151.

theoretischer Maßstab die akademische Geschichtsschreibung ist. Die empirische Forschung untersucht über die Analyse von Lehrplänen, Lehrmitteln, deklarierten Praktiken oder vorgefundenen Lernsituationen, wie geschichtswissenschaftliche Vorgangsweisen im Geschichtsunterricht übernommen werden. So werden zum Beispiel Unterrichtseinheiten zu spezifischen Themen untersucht, die so konzipiert sind, um die für die akademische Geschichtsschreibung spezifischen Denkweisen zu ermöglichen. Dabei werden deren Übernahme durch die Lehrenden und ihre Auswirkungen auf die Schüler*innen analysiert.⁴⁰

3.2 Vorrang für wissenschaftliche Zielsetzungen: Der Zugang über das historische Denken

In den Studien dieser zweiten Forschungsrichtung ist die Frage wichtig, welche Vorstellungen Schüler*innen von Geschichte haben,⁴¹ ebenso jene, wie sich ihr historisches Bewusstsein ausdrückt.⁴² Die Analyse der Vorstellungen ist insofern wesentlich, als sie eine „spontane Epistemologie“ zum Ausdruck bringt, die als Referenzrahmen für die Analyse von Geschichtslernen dienen kann.⁴³ Hier wird die Hypothese grundgelegt, dass mithilfe der Vorstellungen der Schüler*innen ein Unterricht geplant werden kann, der erwünschte Lernergebnisse fördert. Die Untersuchung der Korrelation zwischen dem Geschichtsbild einer*eines Schülers*Schülerin (vom Unterrichtsfach und der Vergangenheit) und seiner*ihrer Fähigkeit, sich die im Geschichtsunterricht notwendigen spezifischen Kompetenzen anzueignen, spielt eine Schlüsselrolle: einerseits bei der Modellierung des historischen Denkens und andererseits bei der Interpretation der festgestellten Unterschiede zwischen vorgeschlagenen Lehrplänen, verwendeten Arbeitstechniken und Methoden sowie Lernergebnissen. Die Analyse der Vorstellungen ermöglicht es auch, Schüler*innen in

40 Fink, *Histoire et mémoire*, 2008; Valérie Opériol, *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*, unveröffentlichte Dissertation, Université de Genève 2018; Alexia Panagiotounakos, *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire: Comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration?*, unveröffentlichte Dissertation, Université de Genève 2017.

41 François Audigier/Nadine Fink u.a., *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002–2003*, FPSE 2004, <https://www.unige.ch/iufpe/didactsci-ensoc/files/5515/5248/9639/cyclehistorerapport.pdf>.

42 Jocelyn Létourneau/Sabrina Moisan, *Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: Coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements*, in: *The Canadian Historical Review* 85/2 (2004), 325–356.

43 François Audigier/Nadine Fink, *Pupils and School History in France and Switzerland*, in: *Education* 38/3 (2010), 3–13.

Bezug auf ihr Verhältnis zur Geschichte zu differenzieren und zu kategorisieren.⁴⁴ In derartigen Untersuchungen findet sich eine Reihe von wiederkehrenden Ergebnissen: historische Argumentationsweisen werden kaum aufgegriffen; es dominiert die Vorstellung einer Geschichte, die vorwiegend von Faktenwissen geprägt ist, was die Umsetzung von Zielen (methodologische Fähigkeiten, kritisches Denken) sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den Schüler*innen hemmt. Diese Studien zeigen aber auch, dass bestimmte Schüler*innen die Geschichte als interpretative Disziplin auffassen, eine Tatsache, die dazu einlädt, die Hypothese einer Entwicklung des historischen Denkens zu erkunden, die durch die Arbeit mit geschichtswissenschaftlichen Verfahren im Unterricht gefördert werden könnte.⁴⁵

Die in der zweiten Forschungsrichtung berücksichtigten Forschungen sind somit empirische Studien, die die Modellierung und Konstruktion historischer Erzählungen, ihre Vermittlung und ihre Aneignung durch die Schüler*innen in den Blick nehmen. Mit Bezug auf das Modell von Audigier (siehe Abbildung 1) wird das didaktische System von außen betrachtet, wobei das Verhältnis der Lehrkräfte und der Schüler*innen zum Lerngegenstand unter dem Gesichtspunkt der für das Referenzwissen spezifischen Epistemologie getrennt betrachtet wird. Die Inszenierung des Wissens im Unterricht wird nicht im Inneren des didaktischen Systems untersucht; vielmehr sind – wie bereits erwähnt – die Zielsetzungen der methodologischen Fähigkeiten und des kritischen Denkens, die der akademischen Geschichtsschreibung zugeschrieben werden, zentral. Wie im oben zitierten Editorial der Zeitschrift *Le cartable de Clío* ausgeführt, werden der Geschichtsunterricht bzw. das darin thematisierte Wissen und die Kompetenzvermittlung in Bezug auf politische Implikationen hinterfragt. Die Absicht ist zunächst programmatisch, während die Empirie – so sie existiert – die Möglichkeiten überprüft und evaluiert, wie die geschichtswissenschaftliche Epistemologie auf den Geschichtsunterricht schüler*innengerecht übertragen bzw. ‚heruntergebrochen‘ werden kann. Die Beziehungen zu anderen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen sind nicht zentral; Verbindungen zum Unterricht in Politischer Bildung werden vor allem unter dem Blickwinkel der Nähe zwischen Geschichte und Politischer Bildung betrachtet, mit der Absicht, den kritischen Geist der künftigen Bürger*innen heranzubilden. Konzepte wie historisches Denken⁴⁶ oder die „Grammatik der Befragung [der Vergangenheit, Anm. d. V.] im Geschichtsunterricht“⁴⁷ haben gemeinsam, dass sie den Geschichtsunterricht aus dem Blickwinkel der analytischen und kritischen Werkzeuge der Schüler*innen

44 Lautier, *À la rencontre*, 1997; Audigier u.a., *Des élèves*, 2004.

45 Fink, *Paroles de témoins*, 2014.

46 Martineau, *L'histoire*, 1999; Fink, *Paroles de témoins*, 2014.

47 Heimberg u.a., *L'intelligibilité*, 2013.

analysieren und sich direkt an den geschichtswissenschaftlichen Operationen⁴⁸ und Methoden orientieren. Daraus soll eine neue „fachliche Matrix“⁴⁹ des Geschichtsunterrichts geschaffen werden, die besonders die Zielsetzungen des methodologischen Vorgehens und des kritischen Denkens betont.⁵⁰

3.3 Zugang über das historische Denken: Fragen und Grenzen

Ausgehend von der in Abbildung 1 von Audigier dargestellten Perspektive liegt der Hauptzweck der zweiten Forschungsrichtung darin, die üblichen Praktiken des Geschichtsunterrichts in Hinblick auf die Methodologie und das kritische Denken zu dokumentieren. Wenn die Studien dazu beitragen, Lehrpläne zu überarbeiten sowie die schulische Geschichte in ihrer epistemologischen Nähe zur Geschichtsschreibung der Historiker*innen zu überdenken, verweisen sie auf die Stabilität eines disziplinären Bewusstseins, das von gesellschaftspolitischen Zielen, die sowohl Schüler*innen als auch die Lehrkräfte betreffen, geprägt ist. Die Aneignung der Geschichte steht im Zentrum dieser Forschungsrichtung, womit sie im Didaktischen Dreieck aufseiten der Schüler*innen und des Wissens zu verorten ist und der Untersuchung der Vorstellungen (und der Entstehung von Vorstellungen) der Schüler*innen einen wichtigen Platz einräumt. Die Beziehung zwischen dem Denken der Schüler*innen und dem fachlichen Denken wird auch von manchen Arbeiten über die Diskurse und Praktiken der Lehrenden berücksichtigt.

Systematischer als in der ersten Forschungsrichtung ist in diesen Studien das Äußere des Dreiecks der Untersuchungsgegenstand. Bei den Schüler*innen geht es, mit anderen Worten gesprochen, weniger um den Lernprozess an sich, sondern um dessen Auswirkungen auf die Aneignung von Wissen und des historischen Denkens; und bei den Lehrenden⁵¹ werden deren eigene Vorstellungen vom didaktischen System analysiert. Manchmal, wie bei Lautier,⁵² wird das gesamte System von

48 Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris 1975, 55.

49 Michel Develay (Hg.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris 1995.

50 Zur besseren Verständlichkeit unseres Anliegens verwenden wir im Folgenden den Begriff „historisches Denken“ zur Kennzeichnung des Ensembles an theoretischen Modellen, denen die Eigenschaft der für die Geschichte spezifischen Denkweisen gemeinsam ist, d.h. der Verdeutlichung der praktischen und intellektuellen Vorgangsweisen, die dem geschichtswissenschaftlichen Verfahren zugrunde liegen.

51 Mathieu Bouhon, *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*, unveröffentlichte Dissertation, Université catholique de Louvain 2009; Moisan, *Fondements épistémologiques*, 2010.

52 Lautier, *À la rencontre*, 1997.

außen betrachtet, indem die Beziehungen von Schüler*innen und Lehrenden zum Wissen und zur historischen Disziplin untersucht und analysiert werden.

Bezüglich der epistemologischen Normen stützen sich diese Forschungen explizit auf bewährtere Theorien als die Forschungsrichtung 1. Sie bedienen sich theoretischer Rahmungen aus anderen Forschungsfeldern, zum Beispiel aus der Theorie der sozialen Repräsentation und der Lerntheorien, die mit der geschichtswissenschaftlichen Epistemologie in Beziehung gesetzt werden, insbesondere jene Forschungen, die sich für historische Argumentationsweisen und das historische Denken als solches interessieren.

Werden die Studien der zweiten Forschungsrichtung zusammengefasst, zeigt sich die Notwendigkeit, die Bedingung näher zu untersuchen, die historisches Denken begünstigen können: geschichtswissenschaftliches Vorgehen als beispielhafte Erfahrung für den Geschichtsunterricht zu nutzen. Dies erfordert eine ausführliche Dokumentation dessen, wie Fortschritte beim Erlernen des historischen Denkens gemacht und die drei Pole des didaktischen Systems in einer Unterrichtssituation zusammengeführt werden können.

4. Forschungsrichtung 3 – Interaktionen über das Wissen bezogen auf die Praktiken wissenschaftlicher Untersuchungen

Die hier berücksichtigten Forschungen unterscheiden sich von jenen der beiden vorhergehenden Richtungen dadurch, dass sie ihre Fragestellungen und Erklärungen eher auf das didaktische System (das Dreieck selbst) als auf Determinanten seiner Umgebung fokussieren. Und die Studien unterscheiden sich auch insofern, als sie reale, aber nicht gewöhnliche, sondern experimentelle Lehr-Lern-Situationen als Forschungsgegenstand heranziehen. Das heißt, sie untersuchen die Bedingungen eines Geschichtsunterrichts, der durch die Vorgabe bestimmter Unterrichtsettings vom herkömmlichen abweicht. Daher verhält sich diese Forschungsrichtung, die mit Beginn der 2000er-Jahre einsetzte, zu den beiden ersten hier vorgestellten komplementär und als Erweiterung: Um ungewohnte Situationen in den Blick zu nehmen, muss man zunächst die gewöhnlichen Situationen kennen, die in Forschungsrichtung 1 untersucht werden, und die Arbeiten der Forschungsrichtung 2 lassen die epistemologischen Möglichkeiten ermessen, die der Konzeption von neuen Situationen in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Praktiken förderlich sind. Zwar ist die epistemologische Norm dieselbe wie in Forschungsrichtung 2, geht hier allerdings über das historische *Denken* hinaus. Die Forscher*innen dieser dritten Strömung sind interessiert an epistemologischen Bezügen zwischen geschichtswis-

senschaftlichen Texten und historischem Denken sowie die daraus resultierenden *Praktiken*.

4.1 Unterschiedliche Interaktionen im didaktischen System nach erkenntnis- theoretischen Zugängen

Die dritte Forschungsrichtung kann als „interaktionistisch“ bezeichnet werden, da sie postuliert, dass die beobachteten didaktischen Phänomene weniger durch externe Determinanten als zunächst vielmehr durch die Interaktionen der Akteure*Akteurinnen (Lehrer*innen und Schüler*innen) bei der Vermittlung und Aneignung von Wissen erzeugt werden. Ziel dieser Forschungen ist es zu dokumentieren, wie mithilfe spezifischer Lehrpraktiken der herkömmliche Geschichtsunterricht verändert werden kann. Die Forschungsergebnisse sollen in die didaktische Ausbildung der Lehrenden transferiert werden, wobei angenommen wird, dass sie auf die im didaktischen System dargestellten Interaktionen direkt Auswirkung haben können.

Das interaktionistische Postulat verlangt eine theoretische Rahmung dieser Forschungen über die Interaktionen, die mit der Konstruktion von Wissen zu tun haben. Diese Rahmung bietet die akademische Geschichtsschreibung mit ihrer Epistemologie der historischen Praxis, die historische Darstellungen und die wissenschaftlichen Praktiken, die sie ermöglichen, zueinander in Bezug setzt. So wird also in geschichtswissenschaftlichen Operationen eine Grundlage gesehen, den Geschichtsunterricht zu gestalten und zu kontrollieren. Der Begriff der „didaktischen Transposition“ von Chevallard⁵³ beruft sich darauf: Die Dekontextualisierung des Wissens der Historiker*innen ist unvermeidlich, sobald es auf die Schule übertragen wird; es muss schulisch neu kontextualisiert werden. Die realistische, positivistische Version der Neukontextualisierung, die in der Forschungsrichtung 1 festgestellt wurde, ist nicht unvermeidlich. Gestützt auf Arbeiten der zweiten Forschungsrichtung und die Analyse der Epistemologie der Geschichtswissenschaft lassen sich andere mögliche Neukontextualisierungen in den Blick nehmen.

Dennoch betrachten diese Forschungen die Interaktionen nicht unabhängig von Schüler*innenvorstellungen, auch nicht unabhängig von der institutionellen Umgebung der Klasse, das heißt nicht unabhängig von der schulischen Kultur oder dem Schulfach im Sinne von Audigier. Diese empirischen Studien, die in Bezug auf die eingesetzten Methoden häufig experimentell sind, werden in gewöhnlichen Klassen durchgeführt. Das bedeutet einerseits, dass die Datenerhebung und -auswertung die objektiven Strukturen berücksichtigen, in die sich die gesamte Lehr-Lern-Situa-

53 Chevallard, *Transposition didactique*, 1991.

tion einschreibt. Andererseits stützen sie sich auf theoretische Modelle für die Unterrichtsgestaltung, um jenseits der Erfahrungen der Lehrenden (und Schüler*innen) zu arbeiten und die Auswirkungen der Strukturen zu verstehen, die ihr Handeln bestimmen. Diese Modelle – zum Beispiel die Problematisierung oder die „Lernspiele der Theorie des gemeinsamen didaktischen Handelns“ (Théorie de l'action conjointe en didactique – TACD) – sind insofern theoretisch, als sie nie einer Realität entsprechen, sondern als Idealtypus dienen, mit dem die beobachtete Praxis verglichen wird.

Diese Forschungsarbeiten analysieren weder die historischen Darstellungen noch die Unterrichtspraktiken isoliert, sondern vielmehr in ihren gegenseitigen Bezügen innerhalb der Klasse. Dies zeigt sich deutlich in der Dissertation von Cariou,⁵⁴ der in seinen eigenen Geschichteklassen (er ist Forscher und Lehrender zugleich) Unterrichtssettings konzipiert, in denen seine Schüler*innen geschichtliche Texte produzieren, die sich über die Zeit hinweg je nach dem Rahmen, den er vorgibt, entwickeln. Er erforscht nicht, ob die produzierten Texte mit einem Referenztext übereinstimmen, sondern er untersucht den Konstruktionsprozess der historischen Darstellungen durch die Schüler*innen aus einer interaktionistischen Perspektive. Dabei wird Bezug genommen auf die aufeinanderfolgenden Rahmungen, die der Lehrende vorgibt. Greifen wir das ursprüngliche Triptychon des didaktischen Systems wieder auf, legen diese Forschungen nahe, dass der Konstruktionsprozess des Wissens in der Klasse dessen Vermittlung und Aneignung bestimmt.

Cariou's Forschungen sind in diesem dritten Zugang bahnbrechend. Seine Hypothesen basieren auf Arbeiten seiner Dissertationsbetreuerin Nicole Lautier.⁵⁵ Über die Repräsentation der Vergangenheit im Geschichtsunterricht und die Theorie der sozialen Repräsentation hinausgehend, beschäftigt er sich mit dem Umgang mit historischem Wissen in der Schule. Diese Erweiterung einer der Perspektiven der Forschungsrichtung 2 stützt sich einerseits auf die Thesen von Vygotski⁵⁶ und insbesondere auf die Rolle von kulturellen Instrumenten, mit deren Hilfe Schüler*innen die Analogien kontrollieren können, die sie zwischen Gegenwart (gesellschaftliche Vorstellungen) und Vergangenheit vornehmen. Andererseits konzentriert sich Cariou's Forschung auf einen erkenntnistheoretischen Zugang, der seit Ricœur auf eher praktische Dimensionen der geschichtswissenschaftlichen Tätigkeit ausgerichtet ist (insbesondere im Umfeld der vergleichenden Geschichte, wie sie bei Bloch⁵⁷ eingesetzt wird). Sie verortet sich im Zentrum des Didaktischen Dreiecks: Die aufeinander-

54 Didier Cariou, *Le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, unveröffentlichte Dissertation, Université de Picardie 2003.

55 Lautier, *À la rencontre*, 1997.

56 Lev Vygotski, *Pensée et langage. Essais*, Paris 1985 (1. Aufl. 1934).

57 Marc Bloch, *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*, in: *Revue de synthèse historique* 46 (1928), 15–50.

derfolgenden historischen Darstellungen werden im Zusammenhang mit den Aktivitäten der Schüler*innen untersucht, die durch die Methoden, die die Lehrkraft einsetzt, gesteuert werden.

Weitere Studien, die dieser dritten Forschungsrichtung angehören, wurden ab Mitte der 2000er-Jahre durchgeführt. Diese Arbeiten, deren theoretischer Rahmen das Lernen durch Problematisierung ist,⁵⁸ untersuchen die Möglichkeit für Schüler*innen, auf diese Weise mit historischem Wissen umzugehen.⁵⁹ Es sollen nicht nur Aussagen über die Repräsentation der Vergangenheit im Geschichtsunterricht getroffen werden, sondern auch darüber, wie sie zustande gekommen sind und warum sie nicht anders sein können.⁶⁰ Die vorliegenden empirischen Studien inszenierten Unterrichtssituationen, die folgendermaßen strukturiert waren: In einem ersten Schritt erarbeiteten die Schüler*innen, ausgehend von ihren bereits vorhandenen Kenntnissen und auf Basis von Quellen, historische Darstellungen über ein historisches Ereignis bzw. Phänomen. Diese wurden in einem zweiten Schritt in der Klasse als Untersuchungsgegenstand verwendet: Es ging dann darum, ihre Richtigkeit im Sinne ihrer Nachvollziehbarkeit zu überprüfen, und zwar nicht durch die Lehrkraft als Garant von historischer ‚Wahrheit‘, sondern mithilfe einer Untersuchung, die die Schüler*innen selbst vornahmen und mit der sie herausarbeiten konnten, warum eine historische Darstellung zutreffender bzw. plausibler war als die andere.

Der didaktische Zugang über die Problematisierung ist auch von anderen Arbeiten der Forschungsrichtung 2 beeinflusst, wie etwa bei Fink über historisches Lernen mit Zeitzeugenberichten, das sich zwischen empathischem Verstehen und Dis-

58 Yannick Le Marec/Anne Vézier, Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe, in: *Le cartable de Clio* 6 (2006), 160–173; Yannick Le Marec/Sylvain Doussot/Anne Vézier, Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire, in: *Education et didactique* 3/3 (2009), 7–27; Sylvain Doussot, L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques, Bruxelles 2018.

59 Diese Studien sind Teil einer zweifachen Filiation: von Arbeiten in der Wissenschaftsdidaktik (Christian Orange, *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée?*, Paris 1997), die in der Epistemologie verankert sind (Michel Fabre, *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris 1999), und von Forschungen in der Geschichtsdidaktik wie jenen von Alain Dalongeville, *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. L'expérience de l'Altérité*, Paris u.a. 2001, und Anne-Marie Gérin-Grataloup/Michel Solonel/Nicole Tutiaux-Guillon, *Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie*, in: *Revue française de pédagogie* 106 (1994), 25–37.

60 Siehe dazu auch Koselleck über die minimalen methodischen Grundlagen in der Geschichtswissenschaft: „Will man bestimmen, was an einer Tatsache wirklich einmalig ist, ist allerdings ein weiterer Schritt vonnöten: Sich zu fragen, warum sich die Dinge genau so und nicht anders ereignet haben. In moderner Sprache ausgedrückt, läuft das darauf hinaus, Hypothesen zu formulieren, die nicht nur versuchen zu erkennen, wie die Dinge sich tatsächlich ereignet haben, sondern auch, wie es kommt, dass sie möglich geworden sind. Hinter der Frage ‚Wie ist man hierhergekommen?‘ versteckt sich die Frage, wie es auch nur möglich war, dass man dorthin gekommen ist.“ Reinhard Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris 1997, 217.

tanzierung bewegt.⁶¹ Auf der Grundlage der „didaktischen Potentialität“ der Zeitzeugenberichte wurde eine Versuchssituation konstruiert, um Schüler*innen im Alter von acht bis neun Jahren über das Alltagsleben zur Zeit ihrer Großeltern arbeiten zu lassen.⁶² Solche Studien zeigen, dass die Zugänge der Forschungsrichtung 2, die beim selben Gegenstand (Zeitzeugenberichte) auf die Beziehung zwischen der akademischen Praxis und dem Geschichtsunterricht fokussieren, Material für die Gestaltung eines empirischen Forschungsproblems in der Didaktik liefern können, das direkt in der Klasse verankert ist.

4.2 Interaktionistische Zugänge: Fragen und Grenzen

Beziehen wir die dritte Forschungsrichtung auf das in Abbildung 1 dargestellte didaktische System nach Audigier, liegt der Hauptzweck der Forschung darin, Situationen zu dokumentieren, die das didaktische System beleuchten. Aus diesem Blickwinkel erweitern sie die didaktischen Erkenntnisse der beiden vorherigen Forschungsrichtungen und erlauben es, die möglichen und tatsächlichen inneren Logiken dieses Systems zu analysieren und zu verstehen, ohne eine seiner drei Komponenten – Schüler*innen, Lehrperson und Lerngegenstand/Wissen – außer Acht zu lassen. Allerdings weist die dritte Forschungsrichtung die Tendenz auf, das Verhältnis des Geschichtsunterrichts zu ihrem nichtwissenschaftlichen Umfeld, insbesondere zur gesellschaftlichen Anforderung der Ausbildung zukünftiger Bürger*innen und somit die soziopolitischen Ziele, die dem Geschichtsunterricht im Allgemeinen zugewiesen werden, zu vernachlässigen. Dennoch ermöglichen die Forschungsergebnisse eine produktive Rückbesinnung auf diese Fragen. In diesem Sinne wurde mithilfe der Förderung der französischen nationalen Forschungsagentur (ANR) 2021 ein internationales Forschungsprojekt lanciert, das den Bezug zur akademischen Geschichtsschreibung unter einem praktischen Blickwinkel aufrechterhält. Ziel ist es, von der allgemeinen und nicht operativen Hypothese der Beteiligung des Schulfaches an der Entwicklung von transversalen Kompetenzen, deren Existenz fraglich ist, abzurücken und die Bedingungen für den Transfer von historischen Kompetenzen, insbesondere von kritischen Kompetenzen für außerfachliche Situationen, zu untersuchen.

Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der dritten Forschungsrichtung, die konkrete Fallstudien hervorbringt, ermöglichen zwar eine tiefgehende Analyse des

61 Fink, *Paroles de témoins*, 2014.

62 Sylvain Doussot/Nadine Fink, *Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. Recherches en Didactiques*, in: *Les Cahiers Théodile* 27 (2019), 91–103.

didaktischen Systems, schränken aber auch die Erweiterung der Untersuchungsgegenstände ein. Die Studien analysieren im Detail die Bedingungen, die einem Konzept oder einer historischen Darstellung durch Schüler*innen zugrunde liegen. Sie sagen aber kaum etwas über die längerfristige Entwicklung der Kenntnisse und Kompetenzen der Schüler*innen aus. Schließlich wirft die dritte Forschungsrichtung Fragen auf, die sich auf die Beziehungen zwischen Forschenden und Lehrkräften bei Kooperationen beziehen, ohne diese jedoch ausreichend zu beantworten. Hier könnte an eine lange Tradition von Aktionsforschung in der angelsächsischen Welt, vor allem im Bereich der Mathematikdidaktik, angeknüpft werden. Dabei geht es um Fragen der Unabhängigkeit der Forschung in Bezug auf die Institutionen, in denen die Lehrkräfte arbeiten, sowie um Fragen der Lehrer*innenausbildung und der zunehmenden Autonomie des Lehrberufs.

5. Schlussfolgerung

Die Aufspaltung der geschichtsdidaktischen Forschung in drei Richtungen, wie hier beschrieben, ist die Folge der unvermeidlichen Linearität eines Überblicksbeitrags. Tatsächlich überschneiden und überlagern sich die drei Forschungsrichtungen häufig. Das lässt darauf schließen, dass sich seit ungefähr vierzig Jahren ein eigenes Forschungsfeld, die Geschichtsdidaktik, konstituiert hat. Dieser Konstituierungsprozess und die damit verbundenen Überschneidungen und Komplementaritäten werden durch eine Analyse sichtbar, die der historischen Erkenntnistheorie verpflichtet ist und Bezüge zum Funktionalismus (im Sinne der sozialen Funktion von Systemen wie Schule) und Interaktionismus (im Sinne der Interaktion von Personen und Systemen) herstellt. Das von der Geschichtsdidaktik gezeichnete Porträt des Geschichtsunterrichts kann mit einem Mosaik verglichen werden, wie es beispielsweise Becker mit soziologischen Studien für die Stadt Chicago konstruiert.⁶³ Das heißt, dass sich nicht jeder Stein des Mosaiks notwendigerweise durch seine Methode, seinen Gegenstand oder seinen theoretischen Rahmen an einen anderen fügt, sondern das Ganze vielmehr ein vielfältiges Bild vom Geschichtsunterricht zeigt, auf dem jede einzelne Forschungsarbeit aufgrund ihrer Robustheit für sich gültig und gleichzeitig – in Bezug auf das didaktische System, das eine gemeinsame Basis bildet – relevant ist.

Manche Studien beschäftigen sich mit herkömmlichen Unterrichtspraktiken und verallgemeinern das Unterrichtsgeschehen durch Modellierung (Forschungs-

63 Howard S. Becker, *Biographie et mosaïque scientifique*, in: *Actes de la recherche en sciences sociales* 62 (1986), 105–110.

richtung 1). Konkrete Fallstudien, die das Unterrichtsgeschehen in Bezug auf die Beziehung von historischem Denken der Schüler*innen und geschichtswissenschaftlichen Zugangsweisen untersuchen (Forschungsrichtung 2), ergänzen diese Modellierung, oder sie diskutieren das Unterrichtsgeschehen durch die Analyse von Grenzfällen oder Dissonanzen in Bezug auf die Modelle (Forschungsrichtung 3). Spezifische Beziehungen zwischen den Steinen des Mosaiks begründen dessen allgemeine Bedeutung und seine wissenschaftliche Gültigkeit. Die Fallstudien nehmen eine wesentliche wissenschaftliche Doppelrolle bei der Konstruktion des Ganzen, das heißt des gesamten Mosaiks, und bei der Herausbildung der Geschichtsdidaktik als eigenes Forschungsfeld ein. Einerseits spielen sie die Rolle von ‚Prüfsteinen‘. So stellen die Fallstudien der Forschungsrichtungen 2 und 3 die von der Forschungsrichtung 1 entwickelten Modelle zur Diskussion und zwingen die Forscher*innen dazu, weiter zu forschen und zu konzeptualisieren. Andererseits verleihen diese Fallstudien „der Vorstellung vom Ablauf von Prozessen Sinn“:⁶⁴ Sobald sie Momente der Interaktion aufzeigen, die neue kollektive und individuelle Handlungen ermöglichen, geben sie Aufschluss darüber, unter welchen Bedingungen träge und unveränderlich erscheinende soziale Strukturen, die durch die Modellierungsstudien dokumentiert werden, einem Wandlungsprozess unterliegen können.

Das den Unterricht strukturierende Triptychon – der Aufbau von Wissen, die Vermittlung durch die Lehrperson und die Aneignung durch die Schüler*innen – ist daher unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten: Die beiden letztgenannten Aspekte waren zum Nachteil des ersteren, der erst durch enorme Anstrengungen vonseiten der Forschung an Bedeutung gewinnen konnte. Damit verbunden war die Verselbstständigung der Geschichtsdidaktik als eigenes Forschungsfeld. Die Untersuchung von experimentellen Situationen legitimierte und ermöglichte es, sich von der Welt der Unterrichtspraxis und ihren Evaluierungsnormen zu emanzipieren. Damit wurde ein gewagter Schritt gesetzt, der die geschichtsdidaktischen Forschungen von den mächtigen Traditionen der Berufspraktiker*innen abrücken lässt und ihre Professionalisierung im Sinne der US-amerikanischen Soziologie ermöglicht. Diese sieht Praktiker*innen und Forscher*innen vereint, indem diese gemeinschaftlich über Geschichtsunterricht nachdenken sowie (geschichtswissenschaftliches und fachdidaktisches verbindendes) Wissen erarbeiten, diskutieren und beurteilen. Das ermöglicht ihnen, in aller Klarheit zu sagen, was es heißt, Geschichte zu unterrichten.

64 Ebd., 108.