

# Die Entwicklung historischer Metakonzepte als Aufgabe des Geschichtsunterrichts

*Abstract: The Development of Historical Meta-Concepts as a Task for Teaching History.* Conceptual Change is gaining momentum in Austrian history education as historical meta-concepts are gradually being incorporated into the curricula. This might help bridge the gap between knowledge and skill orientation, which still exists in history education. However, missing pragmatic examples and the persistent lack of empirical evidence on students' concept development call the success of this trend into question. The article looks back at the genesis of the conceptual discourse, linking it to discussions on History Education in the German- and English-speaking worlds and discussing a systematic approach to the integration of concepts and competencies. It also outlines the results of a recently completed Austrian study on the developmental logic of concepts of historical thinking from five-year-old children to adults.

*Key Words:* historical meta-concepts, conceptual change, history education, historical consciousness, developmental progression

## 1. Einleitung

Zu den jüngsten Neuzugängen in den österreichischen Geschichts-Lehrplänen zählen Konzepte des historischen Denkens. Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulformen sollen ihren Unterricht nunmehr auch auf Basiskonzepte wie *Normen*, *Zeitpunkte* oder *Konstruktivität* ausrichten und die bezüglichen Vorstellungen ihrer Schüler\*innen reflektierter gestalten. An diese Neuerung darf die berechtigte Hoffnung geknüpft werden, dass sie den ideellen Graben etwas schmälert, der sich im

---

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-7>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Heinrich Ammerer, Fachbereich Geschichte, Paris Lodron Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg, Österreich; [heinrich.ammerer@plus.ac.at](mailto:heinrich.ammerer@plus.ac.at)

letzten Jahrzehnt durch den starken Fokusschwenk von den historischen Inhalten hin zu methodologischen und epistemologischen Aspekten von Geschichte aufgetan hat. Der scheinbare Gegensatz, in dem sich deklaratives Wissen und Kompetenzen historischen Denkens aus Sicht vieler Lehrkräfte heute befinden und der immer noch zu Akzeptanzproblemen führt, könnte durch eine stärkere Einbindung von historischen Metakzepten womöglich überwunden werden. Als Bindeglieder zwischen faktischem Wissen und praktischen Fähigkeiten bringen diese Konzepte den Lernenden nicht nur die Fachlogik, Struktur und Grammatik der Disziplin nahe, sondern helfen auch dabei, konkrete historische Phänomene in abstrakte Bezugssysteme sinnhaft einzugliedern. So verstehen Kinder und Jugendliche einerseits „the rules of the game historians play“<sup>1</sup> besser, gelangen andererseits aber auch leichter zu einem strukturierten konzeptuellen Weltwissen, das zur historischen Orientierung taugt.

Anlass für Euphorie besteht freilich ob dieser Neuerung noch nicht. Da die Pragmatik des konzeptuellen Lernens von der Geschichtsdidaktik bislang nur recht zögerlich angegangen wurde, fehlen den Lehrkräften anschauliche Unterrichtsbeispiele und überzeugende Lehrpfade. Weder wurden in ausreichendem Maße diagnostische Tools zur Erfassung konzeptioneller Vorstellungen entwickelt, noch liegen Studien vor, die typische Entwicklungspfade über die ganze Schullaufbahn hinweg beschreiben. Letzteres ist ein Mangel, der die Geschichtsdidaktik schon seit langem verfolgt. Der Beitrag nimmt hier seinen Ausgangspunkt, skizziert die Grundzüge des Diskurses zum konzeptuellen Lernen und seine Integration in die Geschichtsdidaktik diesseits sowie jenseits des Atlantiks, schlägt eine ordnende Struktur der verschiedenen Sphären historischen Lernens vor und schließt mit der exemplarischen Darstellung einer österreichischen Studie zur Entwicklung historischer Verständnishorizonte.

## 2. Geschichtsbewusstsein, der dunkle Kontinent

Seit nunmehr vier Jahrzehnten beansprucht die Geschichtsdidaktik für sich den Status einer selbstständigen Wissenschaft. Als fokalen Punkt hat sie sich das menschliche „Geschichtsbewusstsein“ zu eigen gemacht und sich die Aufgabe gestellt, es „auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft“<sup>2</sup> zu erforschen. Indes konnten die empirischen Bemühungen lange Zeit nicht mit jenem Eifer mithalten, der in die theoretischen und normativen Debatten gesteckt wurde. Eine eigentli-

---

1 Denis Shemilt, *The Devil's Locomotive*, in: *History and Theory* 22 (1984), 1–18, 16.

2 Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: Erich Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen 1977, 9–33, 12.

che Geschichtspsychologie, welche die Bedingungen, Wandlungen und morphologischen Ausprägungen des individuellen und kollektiven Verhältnisses zur Vergangenheit nachvollzieht, hat sich nicht etabliert.

Das mag zum Teil daran liegen, dass sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik bei ihrer Theorienbildung primär von der Historik an der Hand nehmen ließ, während sie aus der Entwicklungspsychologie, der Kognitionsforschung und den empirischen Bildungswissenschaften nur wenige Impulse übernahm. Auch setzten ihre Modelle von Beginn an stark auf bewusste kognitive Reflexionsleistungen und eine streng „rationale Kontrolle von Tatsachenbehauptungen und moralischen Urteilen“,<sup>3</sup> wodurch das riesige Feld der vor- oder unbewussten Beschäftigung mit Vergangenheit (etwa in Emotion, Motivation, Intuition, Imagination) wenig Berücksichtigung fand. Und in Ermangelung allgemein akzeptierter Modelle des historischen Bewusstseins sowie einer präzise verwendeten Terminologie fügten sich auch die Forschungsergebnisse zu Aspekten, die bewusster Reflexion leichter zugänglich sind (etwa Haltungen, Vorstellungen, Wissensbestände, Fähigkeiten), keineswegs stets schlüssig ineinander.<sup>4</sup>

So sind auch unsere Kenntnisse über die Verlaufsmuster, nach denen sich historische Vorstellungen und Verständnishorizonte vom Kind zum Erwachsenen entwickeln, bis heute eher vage geblieben. Das erstaunt umso mehr, als die Genese von Geschichtsbewusstsein eigentlich einer der ältesten Forschungsbereiche der Geschichtsdidaktik ist und insbesondere in den frühen Studien über breite Lebensabschnitte und verschiedene Dimensionen hinweg untersucht wurde.<sup>5</sup> Doch die daraus gezogenen, noch an der Reifungstheorie ausgerichteten Entwicklungsmodelle verloren mit dem lerntheoretischen Paradigmenwechsel der 1970er-Jahre stark an innerfachlicher Akzeptanz. Anschließende Forschungen glänzten zwar durch zunehmenden Variantenreichtum und methodische Reflektiertheit, fokussierten jedoch meist auf isolierte Entwicklungsaspekte und Alterskohorten, sodass sich kein

---

3 Jürgen Straub über Karl-Ernst Jeismanns Modell des Geschichtsbewusstseins, siehe Jürgen Straub, Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung, in: ders. (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt am Main 1998, 81–169, 155.

4 Jörg van Norden, Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie, Frankfurt am Main 2018; Monika Waldis/Béatrice Ziegler, Geschichtsdidaktik, in: Georg Weißeno u.a. (Hg.), Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, Wiesbaden 2018, 39–59, 45.

5 Insbesondere anzuführen sind hier die umfassende, 1928 durchgeführte Studie von Kurt Sonntag an 100 Schüler\*innen von der ersten Klasse der Primarstufe bis zu letzten Klasse der höheren Schule (ders., *Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie*, Erfurt 1932) sowie die Arbeiten Heinrich Roths (ders., *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*, München 1955) und Waltraud Küppers' (dies., *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern*, Bern 1966).

großes Bild ergeben konnte – Schwendemann mahnte daher mit Recht, die Forschung solle sich „nicht nur auf einen Ausschnitt eines Lebensalters beschränken“, sondern „die ganze Lebensspanne“ erfassen.<sup>6</sup> Um die Jahrtausendwende sah Rüsen in der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein und seiner Beschreibung in Stufenmodellen ein unverändert bestehendes „großes Desiderat“,<sup>7</sup> von Borries monierte das Fehlen „einer Entwicklungslogik“:

„Was ist eigentlich leicht, was schwer, was für den Anfang, was für die Fortsetzung gut? Wir wissen nicht recht, welche Einsichten, Inhalte und Verfahren schon die Kinder (Fünftklässler) können sollen und lernen können, welche die Jugendlichen (Neuntklässler) und welche erst die jungen Erwachsenen (vor Abitur und Gesellenprüfung).“<sup>8</sup>

Die Kompetenzorientierung brachte der empirischen Forschung seither noch einen Energieschub, indes hat sich an der Grobkörnigkeit des Bildes nicht viel geändert. Deile verwies 2014 auf das nach wie vor fehlende Verständnis des Prozesses, „wie Geschichtsbewusstsein gebildet und verändert wird“,<sup>9</sup> Litten kam in ihrer Literaturrevision 2017 zum Schluss, dass es an „allgemein akzeptierten Modellen der Entwicklung historischen Denkens Jugendlicher“ weiterhin fehle.<sup>10</sup> Auch im angelsächsischen Raum ist die Befundlage Monte-Sano und Reisman zufolge ähnlich: „We continue to lack a comprehensive and coherent view of student learning from elementary school through college.“<sup>11</sup>

Damit harren nicht nur etliche theoretische Gedankengebäude der Geschichtsdidaktik, zu denen mittlerweile auch gut dreißig Kompetenzmodelle zu zählen sind,<sup>12</sup> weiterhin einer empirischen Validierung; auch für das konzeptuelle Lernen

---

6 Wilhelm Schwendemann, Rezension zu: Carlos Kölbl, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 9 (2008), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802320> (5.2.2021).

7 Jörn Rüsen, Einleitung, in: ders. (Hg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln/Weimar/Wien 2001, 11–14, 11

8 Bodo von Borries, Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie?, in: Andreas Körber (Hg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*, München 2001, 73–96, 91.

9 Lars Deile, *Didaktik der Geschichte*, in: *Docupedia-Zeitgeschichte* (27.1.2014), [http://docupedia.de/zg/deile\\_didaktik\\_v1\\_de\\_2014](http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014) (5.2.2021).

10 Katharina Litten, *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*, Göttingen 2017, 68.

11 Chauncey Monte-Sano/Abby Reisman, *Studying Historical Understanding*, in: Lyn Corno/Eric Anderman (Hg.), *Handbook of Educational Psychology*, New York/London 2016, 281–294, 290.

12 Vgl. Martin Schulze Wessel, *Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung Online* (25.9.2016), <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/geschichtsunterricht-wie-die-zeit-aus-der-geschichte-verschwindet-14432809-p2.html> (5.2.2021).

fehlen die nötigen Grundlagen. Hier droht die Geschichtsdidaktik den Anschluss an jene Domänen zu verlieren, welche das Lernen mit Konzepten schon längere Zeit erfolgreich implementiert haben.

### 3. *Fundamentale Ideen* und *Conceptual Change*

Unter *Konzepten* versteht der pädagogische Konstruktivismus subjektive Bündel von Vorstellungen, mit denen sich Menschen ihre Welt sinnhaft ausdeuten. Innerhalb solcher mentalen Deutungsrahmen lassen sich wahrgenommene Phänomene zu Klassen, Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien verknüpfen. Als *Meta-* oder *Basiskonzepte* können hochabstrakte Konzepte (beispielsweise *Konflikt* oder *Wandel*) gefasst werden, welche spezifischeren Konzepten (etwa *Krieg* oder *Umbruch*) logisch übergeordnet sind. Über viele solcher Konzepte verfügen Menschen bereits im frühen Kindesalter, wengleich anfangs noch in rudimentärer und rein unbewusster Form. Je mehr und je widersprüchlichere Erfahrungen sie vor allem in später Kindheit und früher Jugend machen, desto weiter und raffinierter wird ihr konzeptueller Verständnishorizont – analog zur Ausformung ihrer neuronalen Netze. Gewinnen die Vorstellungen des Individuums an Verknüpftheit, Nuanciertheit, Umfang und Komplexität, steigert sich seine Fähigkeit, mit der Komplexität der Welt umzugehen. Das gilt auch für die historische Welt, deren Erkundung dem Geschichtsunterricht obliegt.

Unterricht beruht ja grundsätzlich auf der Annahme, dass manche Arten der Weltbetrachtung anderen überlegen sind und daher ein legitimes normatives Lernziel darstellen – etwa, weil sie umfassender, exakter oder für die Lösung von Problemen geeigneter sind. An die Spitze der Hierarchie möglicher Weltdeutungen setzen wir heute wissenschaftsnahe Verständnisformen. Klarerweise lassen sich solche Betrachtungsformen nicht einfach durch *Instruktion* schlagartig herstellen, vielmehr müssen sich die Lernenden solche Verständnisformen in mühsamen Prozessen antrainieren. Dabei müssen sie die grundlegenden Fragestellungen, Methoden, Vorstellungen, Axiome und Limitierungen einer Disziplin anwendungsorientiert kennenlernen, ihre *Fachlogik* – Jerome Bruner prägte hierfür 1960 den Begriff der „fundamentalen Ideen“, die jedes Fach aufweise.<sup>13</sup> Bruner stellte sich auf den optimistischen Standpunkt, dass die Grundlagen eines jeden Faches „jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form beigebracht werden“<sup>14</sup> könnten – zwar auf sehr unterschiedlichem Niveau und mit vielerlei unterkomplexen Vorstellungen

---

13 Vgl. Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge 1960.

14 Jerome Bruner, *Der Prozess der Erziehung*, Berlin 1970, 26.

einhergehend, aber den Prinzipien der „in einer bestimmten Wissenschaft geforderten Forschungshaltung“<sup>15</sup> folgend.

Wie sich die Weltvorstellungen von Lernenden in einem solchen Sinne qualitativ weiterentwickeln lassen, ist eine weit zurückreichende mathetische Debatte. Auf Comenius, Dewey, Pestalozzi und Herbart fußen didaktische Ansätze, die an der genauen Erfassung der bereits vorhandenen Vorstellungen der Lernenden ansetzen. Analog zu Piagets Äquilibrationstheorem wird Lernen in solchen Denkschulen als ein stets *aktives* Umbauen von subjektiven Welt- und Fachvorstellungen verstanden. Unterricht soll demnach die vorhandenen Erfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden konstruktiv aufnehmen und sie anregen, selbstständig „Wege des Entdeckens“ zu suchen.<sup>16</sup> Im deutschsprachigen Raum ist hier insbesondere auf das „genetische Lernprinzip“ hinzuweisen, das Wagenschein in den 1960er- und 1970er-Jahren für die Naturwissenschaftsdidaktik popularisiert und Roth für die Geisteswissenschaften und die Allgemeindidaktik aufgegriffen hat. Im angelsächsischen Raum etablierte sich ab den 1970er-Jahren mit dem *Conceptual Change* ein ähnlicher lerntheoretischer Ansatz, der insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken Kreise zog.<sup>17</sup> Dort waren schon länger die sachlich falschen Vorstellungen (*misconceptions*) über Fachtheorien und -methoden moniert worden, die Lernende beim Schuleintritt mitbrächten und bemerkenswert hartnäckig beibehielten. Die neu entwickelte konstruktivistische *Conceptual-Change*-Forschung wollte daher zunächst die vorschulischen Alltagsvorstellungen (bezeichnet unter anderem als *Vorkonzepte*, *alternative frameworks* oder *prior beliefs*) junger Menschen erheben und dann nach Wegen suchen, diese im Unterricht möglichst effektiv in wissenschaftsnahe Vorstellungen zu überführen.

Dabei wurden sehr unterschiedliche theoretische Stränge entwickelt und verfolgt. Vorkonzepte konnten etwa verstanden werden als ontologisch in sich geschlossene *frameworks* oder als lediglich bruchstückhafte *fragments*, die erst im Unterricht zu vollständigen Konzepten zusammengesetzt würden. Als ‚weiche‘ Formen der Konzeptänderung wurden ihre kontinuierliche Erweiterung, Ausdifferenzierung und Nuancierung beschrieben, als ‚harte‘ ihr radikaler Neuaufbau in jenen Fällen, wenn neue Informationen mit den vorhandenen Konzepten nicht mehr in Einklang zu bringen seien.<sup>18</sup> Im ‚kalten‘ Ansatz, wie er in den klassischen Konzeptwechsel-

---

15 Werner Loch, Vorwort zu: Bruner, Prozess der Erziehung, 1970, 14.

16 Walter Köhnlein, Martin Wagenschein, die Kinder und naturwissenschaftliches Denken, in: ders. (Hg.), Der Vorrang des Verstehens. Beiträge zur Pädagogik Martin Wagenscheins, Bad Heilbrunn 1998, 66–87, 82.

17 Vgl. für eine Gegenüberstellung Kornelia Möller, Genetisches Lernen und Conceptual Change, in: Joachim Kahlert/Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger (Hg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2007, 258–266.

18 Vgl. Susan Carey, *Conceptual Change in Childhood*, Cambridge, MA/London 1985.

modellen der naturwissenschaftlichen Didaktik zunächst favorisiert wurde,<sup>19</sup> ging man von der grundsätzlichen Motivation der Lernenden aus, ihre inkonsistenten Konzepte radikal gegen nützlichere und plausiblere Konzepte zu tauschen – immerhin hätten sich die vorhandenen Vorstellungen ja als unzulänglich bei der Lösung von Problemen erwiesen, sodass Akkommodation unumgänglich würde. ‚Heiße‘ Ansätze, wie sie später bevorzugt wurden, berücksichtigten hierfür auch ergänzende Faktoren wie den situativen und sozialen Kontext, Fragen des sozialen Status und unterschiedliche motivationale Bedingungen.<sup>20</sup> Auch sprachen Forschungsergebnisse für die Annahme, dass nach einem *Conceptual Change* alte und neue Vorstellungen nebeneinander koexistierten und lediglich hierarchisch anders angeordnet würden.<sup>21</sup>

#### 4. *Conceptual Change* in der Geschichtsdidaktik

Sowohl die deutschsprachige als auch die britische Geschichtsdidaktik durchliefen in den 1970er-Jahren einen paradigmatischen Schwenk hin zu den *fundamentalen Ideen* ihrer Disziplin. Die Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts vom Lernfach hin zum Denkfach wurde dabei jedoch auf unterschiedlichen Pfaden verfolgt. Stand im deutschsprachigen Raum zunächst die Theorienbildung im Zentrum, richtete sich die britische Geschichtsdidaktik früh empirisch aus und begleitete neue Curriculumsentwicklungen durch Lehr- und Lernprozessforschungen. Dabei griff sie auch den Ansatz des *Conceptual Change* auf. Das „Schools Council History Project 13–16“ (SCHP) versuchte ab 1972, Schüler\*innen anstelle des üblichen chronologischen Unterrichts mit alternativen Lehrmaterialien zu beschulen, die sie mit epistemologischen Fragestellungen und den Prinzipien der westlichen Geschichtsschreibung konfrontierten. In der vergleichenden Evaluation zeigte sich, dass die Reformschüler\*innen ein wesentlich realistischeres Verständnis von Geschichte entwickeln konnten als jene, die zeitgleich traditionell unterrichtet worden waren. Mehr als zwei Drittel wiesen nun ein hoch oder sehr hoch entwickeltes Verständnis der Fachlogik auf, wohingegen dies in der Vergleichsgruppe bei nicht einmal einem Drittel der Fall war. Und während bei letzteren rund die Hälfte nicht zwischen histo-

---

19 Vgl. etwa George J. Posner/Kenneth A. Strike/Peter W. Hewson/William A. Gertzog, *Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change*, in: *Science Education* 66/2 (1982), 211–227.

20 Vgl. Robin Stark, *Conceptual Change: Kognitiv oder situiert?*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17/2 (2003), 133–144.

21 Vgl. Peter Hewson/Mariana Hewson, *The Status of Student's Conceptions*, in: Reinders Duit/Fred Goldberg/Hans Niedderer (Hg.), *Research in Physics Learning. Theoretical Issues and Empirical Studies*, Kiel 1992, 59–73.

rischem und naturwissenschaftlichem Wissen unterscheiden konnte, misslang dies nur einem Zehntel der Ersteren.<sup>22</sup>

Aus den SChP-Evaluationsdaten zog Shemilt den Schluss, dass im Unterricht prozessuale Konzepte der Geschichtswissenschaft wie *Ursache und Wirkung*, *Kontinuität und Wandel* oder *Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit* zu fokussieren seien.<sup>23</sup> Genutzt würden solche Konzepte selbst von Historiker\*innen meist nur in ‚stillen‘, impliziter, unbewusster Form; im Unterricht sollten sie jedoch explizit angesprochen, bewusst genutzt und reflektiert werden. Damit Lehrkräfte besser abschätzen könnten, auf welchem Verständnisniveau sich die Lernenden gerade befänden und welche Veränderungen typischerweise zu erwarten wären, wurde die empirische Suche nach Entwicklungsverläufen im historischen Verstehen intensiviert. Shemilt modellierte aus den Daten der Evaluationsstudie ein vierstufiges Modell der Entwicklung narrativer Logik und ergänzte es wenig später durch ein ebenfalls vierstufiges Modell der Entwicklung des epistemologischen Verständnisses aus weiteren Daten.<sup>24</sup> Im Rahmen des Projekts „Concepts of History and Teaching Approaches“ (CHATA, Laufzeit 1991–1996) konfrontierten Ashby, Dickinson und Lee Schüler\*innen mehrerer Schulstufen mit widersprüchlichen historischen Darstellungen und leiteten aus deren Erklärungsversuchen sechs Entwicklungsstufen historischer Epistemologie ab.<sup>25</sup> CHATA traf auch eine wegweisende Unterteilung von Konzepten in solche erster Ordnung (*substantive concepts*),<sup>26</sup> welche die aus konkreten historischen Fakten zusammengesetzten Generalisierungen, Ideen und Begriffe (etwa *Königreich*, *Nation*, *Freiheit*, *Aufklärung*) und damit die eigentlichen Inhalte des Unterrichts umfassen sollten, und prozedurale Konzepte zweiter Ordnung (*higher order concepts*), welche die narrativen und epistemischen Logiken der Geschichtsschreibung erfassen würden. Konzepte erster Ordnung beschreiben demnach, worum es in der Geschichte geht, Konzepte zweiter Ordnung fassen methodische Problemstellungen. Vor allem auf letztere sollte Geschichtsunterricht fokussieren.

Ab den 1990ern kamen auch aus den USA und aus Kanada Impulse für die theoretische Fundierung von Konzepten zweiter Ordnung. Seixas unterstrich die Auf-

---

22 Vgl. Denis Shemilt, *History 13–16: Evaluation Study*, Edinburgh 1980.

23 Vgl. Shemilt, *History*, 1980, 4.

24 Vgl. Shemilt, *Devil's Locomotive*, 1984, sowie ders., *Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History*, in: Christopher Portal (Hg.), *The History Curriculum for Teachers*, London 1987, 39–61.

25 Vgl. Peter Lee/Rosalyn Ashby, *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14*, in: Peter Stearns/Peter Seixas/Sam Wineburg (Hg.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York 2000, 199–122.

26 Vgl. Ola Halldén, *Conceptual change and the learning of history*, in: *International Journal of Educational Research* 27/3 (1997), 201–210, 204.

gabe der Geschichtsdidaktik, vorschulisch vorhandene Vorstellungen der Lernenden zu erfassen und Entwicklungslinien hin zu ‚höheren‘ Formen festzulegen, die Unterricht anstreben solle. Dabei beschrieb er sieben Kernprobleme, auf die historisch Denkende immer wieder stoßen würden: die historische Epistemologie (Welches Verhältnis habe ich/haben andere zur Vergangenheit?), die historische Bedeutsamkeit (Was interessiert mich und andere an der Vergangenheit und warum gerade dieses?), Kontinuität und Wandel (Was bleibt lange bestehen, was verändert sich?), Fortschritt und Verfall (Welche Entwicklungen sind positiv, welche negativ?), das moralische Urteil (Wie ist das Handeln früherer Menschen zu bewerten?), die historische Handlungsfähigkeit (Wer ist für historischen Wandel verantwortlich?) und das Empathieproblem (Welche Motive und Gründe hatten frühere Menschen für ihr Handeln?).<sup>27</sup> Auf dieser Grundlage identifizierte das kanadische „Historical Thinking Project“ (HTP, 2006–2014) sechs zentrale *second order concepts* (*Big Six*),<sup>28</sup> welche im Unterricht adressiert werden sollten: *historical significance, evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives* und *ethical dimensions*. Diese Konzepte fanden Eingang in die Lehrpläne mehrerer kanadischer Provinzen und Territorien; ergänzt durch *contestation and contestability*, fand sich das Modell auch im australischen Curriculum von 2009 wieder.<sup>29</sup>

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wurde dem Ansatz des *Conceptual Change* erst ab der Jahrtausendwende einige Beachtung geschenkt.<sup>30</sup> Günther-Arndt initiierte etwa ein Promotionsprogramm an der Universität Oldenburg, aus dem mehrere Studien hervorgingen, die sich unter anderem mit Vorstellungen zum historischen Wandel auseinandersetzten.<sup>31</sup> Obschon das konzeptionelle Denken auch

27 Vgl. Peter Seixas, Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter, in: Jürgen Straub (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt am Main 1998, 234–265.

28 Vgl. Peter Seixas/Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

29 Der britische Lehrplan von 2007 verpflichtete wiederum auf die Konzepte *chronology, time, diversity, change and continuity, cause and consequence, significance* und *interpretation*. Vgl. Christoph Kühberger, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens, in: ders. (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Schwalbach am Taunus 2012, 33–75, 45.

30 Vgl. Bodo von Borries, Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik?, in: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen*, Bochum 2002, 65–91; Hilke Günther-Arndt, *Conceptual-Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?*, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin 2006, 251–278.

31 U.a. Achim Jemisch, Wie erklären Jugendliche historischen Wandel? Eine empirische Untersuchung zu Schülervorstellungen, in: Bettina Alavi/Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*, Idstein 2004, 259–268; Christian Mathis, „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“. Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel, Hohengehren 2015; Anna Dück, *Schülervorstellungen zu historischem Wandel. Eine empirische Untersuchung*, Hamburg 2013.

in der Anlage mehrerer Kompetenzmodelle berücksichtigt wurde,<sup>32</sup> unterblieb eine tiefere Diskussion darüber, „welche Konzepte nun den Kern des historischen Denkens ausmachen“<sup>33</sup> und wie sie zu entwickeln wären. Auch jene *Kategorien*, die seit den 1970er-Jahren in die deutsche theoretische Debatte eingeflossen waren, erlangten kaum je pragmatische Bedeutung.<sup>34</sup> In ähnlicher Form wie Konzepte erster Ordnung zielten sie auf jene Inhaltsfelder ab, die sich Geschichtsunterricht als historische *Sozialkunde* mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern teilt – mit der Politischen Bildung etwa *Interesse, Konflikt, Macht und Recht*,<sup>35</sup> mit Geographie und Wirtschaftskunde beispielsweise *Arbeit, Konsum, Wachstum und Krise* oder *Diversität und Disparität*.<sup>36</sup> Pandel und Mayer<sup>37</sup> schlugen als Kategorien beispielsweise *Männer und Frauen als Handelnde, Kultur, Herrschaft* und *Partizipation* vor, während von Borries<sup>38</sup> unterschiedliche Kategorien in den Dimensionen *Kultur, Gesellschaft, Habitat* und *Wirtschaft* zusammenfasste. Koselleck<sup>39</sup> präsentierte Kategorien, die Rüsen zufolge so anthropologisch-universal angelegt waren, dass man sie als „eigentlich ahistorisch“ bezeichnen müsse:<sup>40</sup> *Sterben und Töten, Freund und Feind, innen und außen, jung und alt* sowie *oben und unten*; Schneider<sup>41</sup> ergänzte in ähnlicher Weise Kategorien wie *Arbeit und Lernen, Lieben und Hassen* sowie *Angst und Ohnmacht*. Wie solche Kategorien pragmatisch zu entwickeln seien, wurde indes

32 Vgl. Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung im Unterricht, Neuried 2007; Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, Schwalbach am Taunus 2007.

33 Kühberger, Wissen, 2012, 8.

34 In kognitionstheoretischer Systematik handelt es sich bei *Kategorien* um jene Klassen, nach denen Disziplinen ihr fachliches Begriffswissen strukturieren, bei *Konzepten* jedoch um deren subjektive mentale Repräsentation bzw. um den Bezug, den ein Individuum zu spezifischen Kategorisierungen hat; vgl. Wolfgang Sander, Was ist der „Kern“ des Fachunterrichts in der politischen Bildung?, in: Journal für Politische Bildung 3 (2008), 60–74, 70; Gregory Murphy, The Big Book of Concepts, Cambridge, MA/London 2004, 5.

35 Dies sind jene Kategorien der politischen Bildung, bei welchen zwischen den kategorialen Modellen von Breit, Giesecke, Massing, Sutor und Weinbrenner die größte Übereinstimmung bestand; vgl. Peter Henkenborg, Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik. Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung, in: Politische Bildung 30/2 (1997), 95–121, 98.

36 Dies sind exemplarische Basiskonzepte aus dem AHS-Oberstufenlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde 2016, vgl. Bundesgesetzblatt (BGBl.) II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016.

37 Vgl. Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976.

38 Vgl. Bodo von Borries, Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, regionale Beispiele und praktische Erfahrungen, in: Internationale Schulbuchforschung 12 (1990), 9–34.

39 Vgl. Reinhart Koselleck, Historik und Hermeneutik, in: Reinhart Koselleck/Hans-Georg Gadamer (Hg.), Hermeneutik und Historik, Heidelberg 1987, 9–28.

40 Jörn Rüsen, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994, 161f.

41 Gerhard Schneider, Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Ein Diskussionsbeitrag, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51/7–8 (2000), 406–417.

kaum thematisiert; ohnedies sollten sie vornehmlich als Strukturierungshilfen für den Unterricht dienen, etwa für die Gestaltung thematischer Längsschnitte.

## 5. Auf der Suche nach einem integrativen Modell

Wie ließe sich nun das diskursive Gewirr aus zu trainierenden Kompetenzen, zu reflektierenden Konzepten (unterschiedlicher Ordnungen) und zu vermittelnden Wissensbeständen in ein grobes Modell historischen Lernens fügen? In der jüngeren Lehr-Lernforschung wird zur Systematisierung von Wissensarten gerne auf die Weiterentwicklung der Bloom'schen Lernzieltaxonomie durch Anderson und Krathwohl<sup>42</sup> zurückgegriffen.<sup>43</sup> Darin wird unterschieden zwischen einer *knowledge dimension*, die eine vierstufige Hierarchie von Wissensarten enthält, und einer *cognitive process dimension*, welche wiederum eine sechsstufige Hierarchie von Operationen im Umgang mit diesem Wissen umfasst.

In der Prozessdimension lassen sich die aufsteigend anspruchsvollen Denkoperationen des *Erinnerns* (etwa von historischen Daten), des *Verstehens* (etwa der Genese historischer Sachverhalte), des *Anwendens* (etwa einzelner Rechenschritte), des *Analysierens* (etwa historischer Darstellungen), des *Evaluierens* (etwa der Bedeutung historischer Ereignisse) und des *Synthetisierens* (etwa einer Erzählung auf der Grundlage von Quellen) über Kompetenzen historischen Denkens systematisieren. In der Wissensdimension bildet das *faktuale Wissen* die unterste Ebene, darauf folgt das *konzeptuelle* Wissen zur Systematisierung dieser Wissensbestände, danach das *prozedurale* Wissen zu den Methoden und Techniken der Disziplin und auf der höchsten Ebene das *metakognitive* Wissen darüber, wie Denken funktioniert. Auf das historische Lernen (vgl. Abbildung 1) umgelegt, würde das faktuale Wissen konkretes historisches Detail- und Begriffswissen umfassen; durch Verknüpfung, Kategorisierung und Verallgemeinerung dieses konkreten Wissens entstünden abstrakte, auf das Überzeitliche im sozialen Leben zielende Vorstellungskomplexe, die als *Konzepte erster Ordnung* fassbar wären. Um die Inhalte der ersten beiden Ebenen zu sinnvollen Erzählungen und Weltdeutungen zusammenzubinden, benötigen wir relationale Prinzipien, die sich auf der dritten Ebene in Form

---

42 Vgl. Lorin Anderson/David Krathwohl/Peter Airasian (Hg.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.

43 Etwa bei Christoph Kühberger, *Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten*, in: Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann (Hg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt am Main 2016, 91–107; Holger Thünemann/Johannes Jansen, *Historisches Denken lernen*, in: Sebastian Bracke u.a. (Hg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main 2018, 71–106.

von *Konzepten zweiter Ordnung* fänden. Und schließlich enthielte die höchste Ebene als *metakognitive Konzepte* beschreibbare psychologische, narratologische und erkenntnistheoretische Wissensbestände, die es erlauben, das eigene Geschichtsbewusstsein und seine Bedingungsfaktoren selbstreflexiv zu durchdringen.

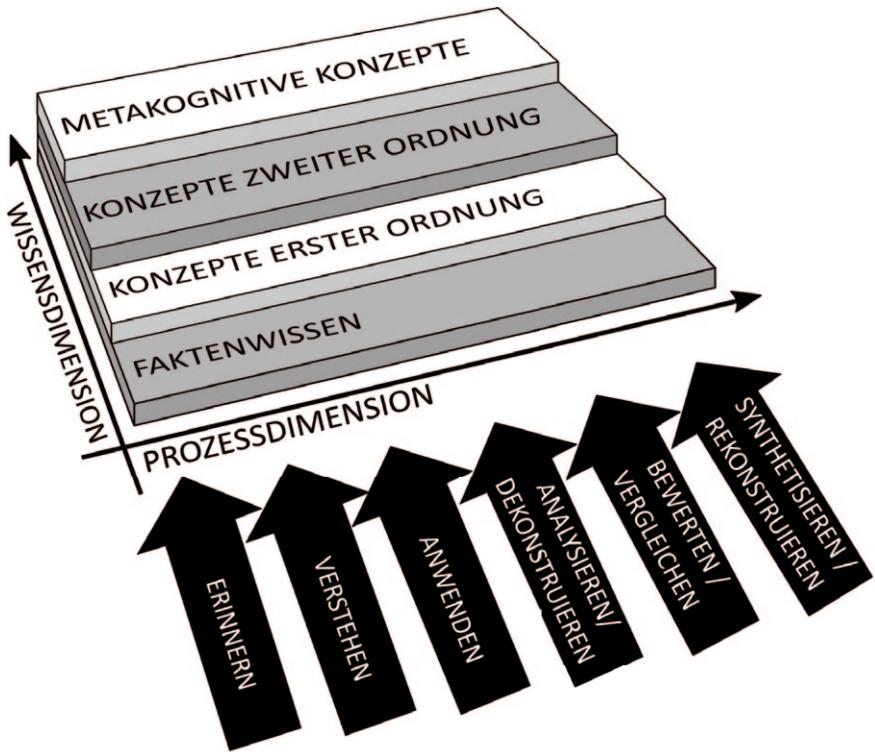


Abbildung 1: Die kognitive Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl, adaptiert  
Quelle: Eigene Darstellung

Somit ließe sich die Mechanik des historischen Denkens verstehen als Zusammenspiel von konkretem Sachwissen, von daraus abstrahierten und metakognitiv reflektierten konzeptuellen Weltvorstellungen in Form der „big ideas that history generates“<sup>44</sup> und von Kompetenzen, durch welche faktisches und konzeptuelles Wissen methodisch kontrolliert bei der Lösung von fachspezifischen Aufgabenstellungen zur Anwendung kommt. Setzt sich Geschichtsunterricht die Herausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins zum Ziel, sollte

44 Christine Counsell, *Historical Knowledge and Historical Skills: A Distracting Dichotomy*, in: James Arthur/Robert Philipps (Hg.), *Issues in History Teaching*, New York/London 2000, 54–71, 57.

er alle diese Bereiche in den Lernenden gleichermaßen entwickeln. Die aktuellen österreichischen Lehrpläne für Mittelschulen und Gymnasien bieten hierfür bereits eine gute normative Grundlage. Sie schreiben neben den zu behandelnden Themenbereichen einen umfassenden Kanon historischer und politischer (Teil-)Kompetenzen vor, den es im Unterricht zu erwerben gilt. Im Rahmen der historischen *Sachkompetenz* sollen Lehrkräfte auf eine Reihe von *Basiskonzepten*, wie sie im dreidimensionalen Wissensmodell von Kühberger systematisiert wurden,<sup>45</sup> zurückgreifen und diese im Unterricht an geeigneter Stelle ansprechen. Zum einen handelt es sich dabei um gesellschaftlich ausgerichtete Konzepte erster Ordnung wie *Normen* oder *Arbeit*, zum anderen um Konzepte zweiter Ordnung wie *Belegbarkeit* oder *Perspektive*. Metakognitive Konzepte werden in diesem Modell noch nicht angesprochen – dies wohl auch deshalb, weil die Geschichtsdidaktik kaum Verfahrensweisen kennt, mittels derer psychologische und kulturwissenschaftliche Kategorien wie *Sinn*, *Bedeutung*, *Ästhetik*, *Aura*, *Imagination* oder *Dramaturgie* fassbar würden – nicht zu reden von einer Methodik, um diese im Unterricht zu erschließen.<sup>46</sup> Um auch solche konzeptuellen Bereiche einzubinden, schlägt der Autor an anderer Stelle<sup>47</sup> ein Mehrebenen-Konzeptmodell vor, das enger an Andersons und Krathwohls Systematik liegt (vgl. in schematischer Darstellung Abbildung 2). Dabei thematisieren auf unterster Ebene *strukturelle* Konzepte (erster Ordnung) wie *Hierarchie und Macht*, *Konflikt und Kooperation*, *Knappheit und Verteilung* sowie *Agency* Grundprobleme des Lebens in der Kultur sowie in Sinnbeziehungen, welche historische und gegenwärtige Phänomene überzeitlich verbinden. Auf der zweiten Ebene verknüpfen *narrative* Konzepte (zweiter Ordnung) wie *Historische Signifikanz*, *Kontinuität und Wandel*, *Kausalität* sowie *Evidenz und Perspektivität* Ereignisse, Personen und Entwicklungen zu Geschichte, geben dem Vergangenen Dauer, Ereignisdichte, Entwicklungsrichtungen, Wendepunkte, Brüche, Kontiguitäten, Kausalbeziehungen, Akteur\*innen. Und auf der dritten Ebene erfassen *metanarrative* Konzepte schließlich die Funktion, welche die Beschäftigung mit der Vergangenheit für unsere lebensweltliche Orientierung hat; hier finden sich das erzählpsychologische Konzept der *Historischen Dramaturgie*, die geschichtsbezogene Reflexion der eigenen *Identität* sowie die reflektierte Bewertung früheren Handelns (*Moralität*) und früherer Entwicklungen (*Fortschritt und Verfall*).

---

45 Vgl. Kühberger, Wissen, 2012, 46–58.

46 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach am Taunus 2009, 19–33, 23.

47 Heinrich Ammerer, Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte, Frankfurt am Main 2022.

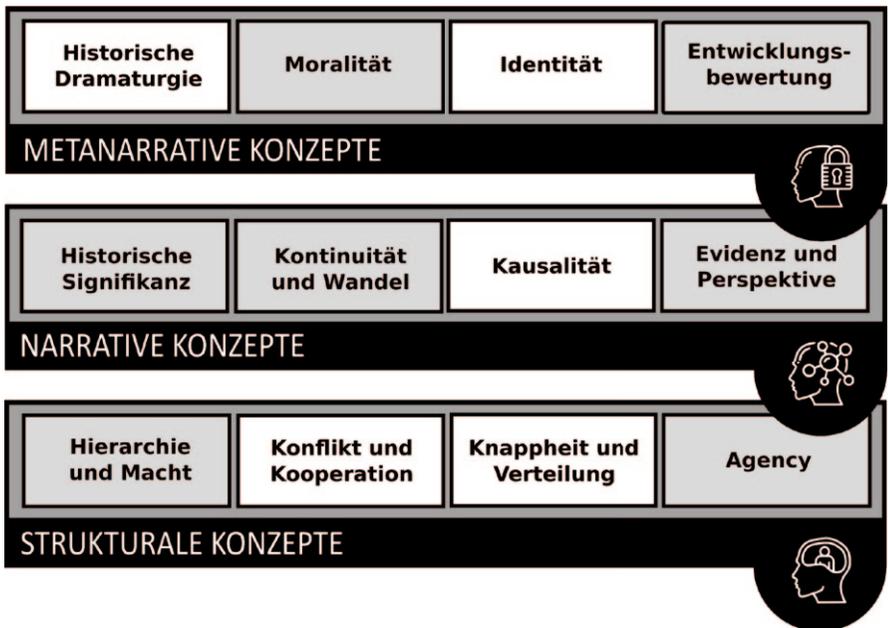


Abbildung 2: Darstellung des Konzeptmodells mit den in der vorgestellten Studie adressierten Konzepten (grau)

Quelle: Eigene Darstellung

## 6. Entwicklungslogiken erforschen – ein Beispiel

Damit solche Konzepte didaktisch nützlich im Sinne des *Conceptual Change* werden, müssen sie in empirisch abgesicherte Entwicklungslinien eingefasst werden, entlang derer die Lernenden von niedrigeren zu höheren Formen des historischen Denkens geführt werden können. Dass für die Schaffung der dafür nötigen empirischen Grundlagen, insbesondere in Hinblick auf die Identifikation und hinreichend trennscharfe Abgrenzung von Niveaustufen, qualitative Interviewstudien in konventioneller Methodik besonders nützlich sein können, soll beispielhaft anhand der nachfolgend skizzierten Untersuchung<sup>48</sup> gezeigt werden, die 2017/18 in Salzburg und Oberösterreich durchgeführt wurde. Das Erkenntnisinteresse fokussierte dabei primär auf die Frage, welche progredienten Graduierungsstufen zu sieben Konzepten des historischen Denkens sich aus den geäußerten Vorstellungen der Proband\*innen empirisch abgrenzen ließen. Ebenso interessierte, auf welcher Stufe sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene je Altersgruppe und Konzept ten-

<sup>48</sup> Ausführlich dargestellt in Ammerer, Konzepte, 2022.

denziell befinden, welche Niveauunterschiede zwischen und innerhalb der untersuchten Altersgruppen beobachtbar sind, in welchen Lebensphasen die stärksten konzeptuellen Zuwächse zu verzeichnen sind und welche musterhaften Zusammenhänge zwischen relevanten Variablen sich aus den Daten ableiten lassen.

Die Studie setzte auf der interkulturellen Vergleichsstudie „Historical Consciousness in Austrian and Canadian Youth“ (HCACY) aus 2013/14 auf, übernahm die dort verwendeten Erhebungsinstrumente sowie Teile des Materials und generierte aus den damaligen Ergebnissen die am neuen Datensatz zu prüfenden Hypothesen.<sup>49</sup> Als Datengrundlage dienten 100 teilstandardisierte Einzel-Leitfadeninterviews mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich jeweils am Übergang von Bildungsstufen befanden (letztes Kindergartenjahr, letztes Volksschuljahr, achte Schulstufe, Maturajahr oder Studienbeginn, fortgeschrittenes Geschichte-Lehramtsstudium). Diese wurden zu ihren historischen Vorstellungen, Interessen und weiteren flankierenden Aspekten von Geschichtsbewusstsein (unter anderem zu den Quellen ihres Wissens, ihren affektiven Haltungen zur Geschichte, ihrer Identitätsselbstverortung und der Einschätzung ihrer Wissensbestände und Fähigkeiten) befragt. Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, wurde in allen Untersuchungsgruppen dasselbe Erhebungsinstrument zum Einsatz gebracht, für die jüngeren Lernalter jedoch sprachlich elementarisiert.

Die Datenauswertung folgte weitgehend dem Schema der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne Kuckartz,<sup>50</sup> wobei deduktiv thematische sowie graduierende Kategorien konstruiert und am Material in Iterationsschleifen geschärft wurden. Die Intercoder-Reliabilität wurde durch die Berechnung eines zufallsbereinigten Übereinstimmungskoeffizienten sichergestellt, wobei sich gute Werte ergaben und die Kategorien als hinreichend trennscharf erschienen. Theoretische Grundlage für die Graduierungslogik bildeten einerseits die Taxonomie des FUER-Projekts, andererseits die *Skill Theory* Kurt Fischers, welche als Neo-Piaget'scher Ansatz mentale Entwicklung als Integration mehrerer konzeptueller Vorstellungen auf ein je komplexeres Niveau versteht.<sup>51</sup> Demnach sollte es möglich sein, zumindest drei Verständnisniveaus einer aufsteigenden Ordnung zu isolieren: Auf dem

---

49 Vgl. Heinrich Ammerer/Peter Seixas, Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an Intercultural Comparison Study, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach am Taunus 2015, 273–318.

50 Vgl. Udo Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim 2012.

51 Vgl. Andreas Körber, Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, 415–472; Kurt Fischer, A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills, in: Psychological Review 87/6 (1980), 477–531.

Zielniveau sollten die Befragten ihr konzeptuelles Verständnis mittels regelbildender Abstraktionen und unter Verweis auf schlüssige historische Beispiele ausdrücken können, eine komplementäre und ambivalente Sichtweise einnehmen können sowie metakognitive Ansätze zur kritischen Reflexion des Konzepts und seiner Verwendung in Wissenschaft und Gesellschaft erkennen lassen. Fehlten solche meta-reflexiven Ansätze und bliebe das Denken überwiegend konkret, ergäbe sich ein mittleres, konventionelles Niveau. Davon noch einmal abgestuft würde ein basales Niveau anzeigen, dass über das Konzept erst lediglich rudimentär verfügt wird, ein Nullniveau würde für fehlende oder unvollständige Aussagen codiert werden.

Diese A-priori-Graduierungslogik war im Material über alle konzeptuellen Bereiche hinweg sehr gut auffindbar, wenngleich die bei der Codierung zur Anwendung kommenden Kriterien je nach Konzept variieren mussten. So wurde im Konzept *Kontinuität und Wandel* ein Nullniveau codiert, wenn auf die Frage „Was ändert sich im Laufe der Zeit und was bleibt gleich?“ keine oder nur einseitige Beispiele (nur für Veränderungen oder nur für Kontinuitäten) genannt wurden – ein solcher Verständnishorizont fand sich bei der Mehrheit der Kindergartenkinder; ein basales Niveau lag vor, wenn die Befragten Beispiele für beide Aspekte nennen konnten – dies zeichnete die Mehrheit der Volksschulkinder aus; ein mittleres Niveau war gegeben, wenn die genannten Beispiele darüber hinaus nicht nur konkret/zeitgebunden (zum Beispiel „die Autos“), sondern bereits abstrakt/überzeitlich angelegt waren (zum Beispiel „das Transportwesen“) und weder mehrheitlich historisch klar falsch noch trivial waren – der dominierende Verständnishorizont am Ende der Sekundarstufe I. Konnten die Befragten diese Beispiele darüber hinaus noch strukturell differenzieren (etwa dahingehend, dass sich Veränderungen nicht allerorts oder in allen Schichten gleich vollzogen haben, dass Entwicklungen zyklisch wiederkehren können oder ambivalent sind, dass Dinge im Prinzip gleich bleiben und sich in der Erscheinung ändern), war ein elaboriertes Niveau einzustufen – dies war am Ende der Sekundarstufe I bei einem Viertel der Befragten der Fall, in der Gruppe der Geschichtestudierenden traf dies auf 40 Prozent zu.

Der Verständnishorizont hinsichtlich der Bewertbarkeit von Entwicklungen wurde ausgelotet, indem die Befragten Fortschritts- und Verfallserscheinungen in der jüngeren Vergangenheit identifizieren sollten. Auf basalem Niveau konnten sie nur konkrete oder einseitig positive/negative Beispiele geben, auf mittlerem Niveau abstrakte Beispiele für positive und negative Entwicklungen nennen und auf elaboriertem Niveau mit ambivalenten und differenzierten Urteilen aufwarten – etwa, dass Veränderungen unterschiedliche Auswirkungen auf Menschen haben oder dass die gegenwärtigen Lebensumstände uns Heutigen zwar leichter erscheinen mögen als jene von früheren Generationen, die damals lebenden Menschen jedoch womög-

lich zu einer ganz gegenteiligen Einschätzung gelangen könnten, würde man ihnen diesen historischen Vergleich ermöglichen.

Zur Beurteilung von *Historischer Signifikanz* sollten die Befragten eine Epoche und mehrere historische Ereignisse nennen, die sie im Gesamtgefüge der Geschichte für besonders bedeutsam hielten, und diese Einschätzung begründen. Auf basalem Niveau verblieben die Befragten bei der Nennung von Epochen und Ereignissen; auf mittlerem Niveau ergänzten sie eine historische Begründung, die das Beispiel kausal auf nachfolgende Zeiten oder die Gegenwart bezog oder es als lehrreich argumentierte; auf elaboriertem Niveau ließen sie metareflexive Gedankengänge erkennen, wonach etwa die Bedeutsamkeit historischer Ereignisse von der Orientierungsfunktion abhängt, die sie innerhalb einer spezifischen Erzählung einnehmen.

Zu *Moralität* wurde die Frage aufgeworfen, ob die Menschen früher allgemein moralisch besser, schlechter oder gleich gut gehandelt hätten wie heute. Auf basalem Niveau gaben die Befragten zwar ein Urteil ab, konnten es jedoch nicht schlüssig begründen. Auf mittlerem Niveau gelang die Begründung, jedoch kam lediglich der eigene ethische Bewertungsmaßstab zur Anwendung; erst auf elaboriertem Niveau gelang es, auch jenen historischen Wertmaßstab zu berücksichtigen, der vergangenen Handlungen zugrunde lag, und das Wesen von Moral per se zu reflektieren.

Die Aussagen zu den Konzepten *Hierarchie und Macht* („Wer hat Macht“?) und *Agency* („Wer macht Geschichte“?) wurden nach einer ähnlichen Stufungslogik taxiert. Auf basalem Niveau verstanden die Befragten mächtige bzw. historisch handlungsstarke Personen als einer einzelnen Kategorie zugehörig (etwa Vermögende oder Militärs), oder aber sie stellten sich auf den relativistischen Standpunkt, dass jeder Mensch gleich viel Macht bzw. Agency habe; auf mittlerem Verständnisniveau waren ihre Beispiele mehreren Kategorien zuordenbar oder es wurden Merkmale (wirk-)mächtiger Menschen beschrieben. Ein elaboriertes Verständnis von *Macht* war erreicht, wenn sie abstrakt als Möglichkeit interpersonaler Einflussnahme beschrieben und von Herrschaft unterschieden werden konnte; im Bereich *Agency* war es erreicht, wenn die Befragten Handelnde und historische Umstände gleichermaßen berücksichtigten.

Das epistemologische Verständnis wurde über mehrere Fragen angesprochen. Auf basalem Niveau eingestuft, offenbarten die Befragten ein grundlegendes Verständnis für die Re-Konstruierbarkeit historischer Sachverhalte, würdigten dabei jedoch die Notwendigkeit von Quellenbelegen noch nicht; dies war erst auf mittlerem Niveau, welches bereits in der Primarstufe vorherrschte, der Fall. Auf elaboriertem Niveau, welches eine Mehrzahl der Befragten erst in der Studierendengruppe erreichte, wurden zusätzlich noch weitere einschränkende Faktoren berücksichtigt: die Problematik verschiedener Standpunkte (Perspektivität), die mangelnde Möglichkeit zur Einfühlung in fremdes Erleben (Alterität) oder die eingeschränkte

Erklärungskraft von Quellen (Quellenkritik). Das Problem der *Belegbarkeit* wurde von den Befragten tendenziell früher adressiert als jenes der *Perspektivität*, was auf eine entwicklungslogisch aufgeschichtete Ausreifung dieser beiden Vorstellungskomplexe hindeutet.

Die codierten Aussagen zu allen konzeptuellen Bereichen wie auch zu den weiteren Aspekten wurden zunächst durch einfache Häufigkeitszählungen ins numerische Relativ übertragen; die sich dabei ergebenden Matrizen offenbarten die unterschiedlich verteilten Niveaueausprägungen je Gruppe und implizierten dahinterstehende Entwicklungstendenzen. Nur beispielhaft soll dies hier an den Ergebnissen eines konzeptuellen Bereichs gezeigt werden (vgl. Abbildung 3). Mit Ausnahme des Konzepts *Agency*, bei dem grundsätzliche Fehler im Untersuchungskonstrukt angenommen werden müssen, wiesen alle untersuchten Konzepte ähnliche und nur geringfügig variierende Entwicklungstendenzen auf.

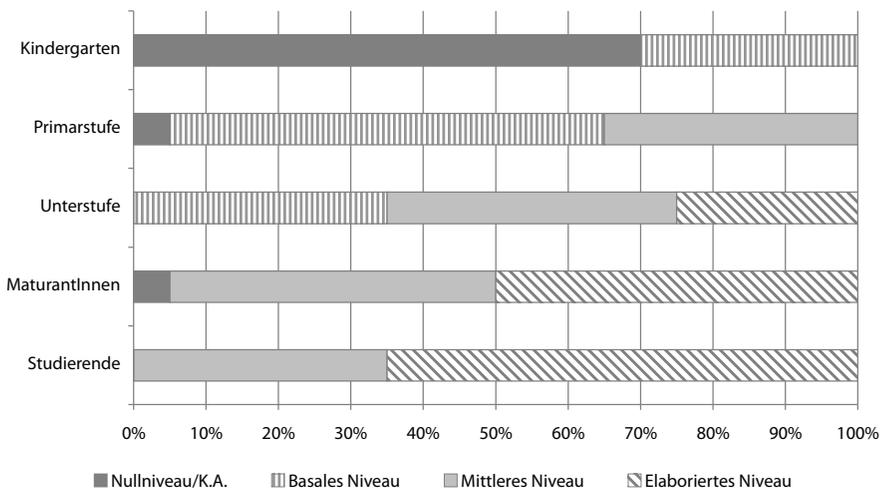


Abbildung 3: Niveaueausprägungen zum Verständnis von Fortschritt und Verfall, nach Gruppen  
Quelle: Eigene Darstellung

Die in Hypothesen übersetzten Forschungsfragen der Studie wurden abschließend mittels interferenzanalytischer Analyseverfahren überprüft, um statistische Zusammenhänge zwischen den untersuchten Konstrukten sowie zu den kategorialen Merkmalen der Befragten offenzulegen. Dabei zeigten sich in multivariaten Varianzanalysen die konzeptuellen Unterschiede zwischen den Kohorten größer als jene innerhalb der Kohorten, wie überhaupt das Alter erwartungsgemäß den größten Anteil erklärter Varianz lieferte. Faktoren wie das historische Interesse und die Selbsteinschätzung eigener historischer Kompetenzen standen nur in einem gering-

fällig positiven Zusammenhang mit den erreichten konzeptuellen Niveaus, wohingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Geschlecht, der eigenen Identitätsverortung und dem Anerkennen einer Orientierungsfunktion von Geschichte auffindbar waren. Auch erwies sich in einer latenten Profilanalyse, dass die erreichten Vorstellungsniveaus innerhalb der Individuen nur geringfügig streuen und stattdessen tendenziell kumulativ evoluierten, was die Annahme eines übergeordneten ‚Generalfaktors‘ historischen Verstehens stützt, bei dem sich Komplexitätszuwächse in einem konzeptuellen Bereich mutmaßlich auch positiv auf andere konzeptuelle Bereiche auswirken.<sup>52</sup> Allgemein verzeichnete die Komplexität historischen Denkens mit Beginn der Schulzeit (Primarstufe) den stärksten Zuwachs, während die Progressionskurve danach quer durch alle konzeptuellen Bereiche – trotz der zunehmenden Befassung mit Geschichte – wieder abflachte; dies deutet auf eine geringe Bedeutung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts für die Ausdifferenzierung historischer Konzepte hin und eröffnet didaktischen Spielraum, der schon frühzeitig durch eine explizite Fokussierung auf selbige genutzt werden sollte.

In mehrerlei Hinsicht – etwa in Bezug auf die Entwicklung von Interessen – bestätigte die Studie die vorhandenen Befunde der Geschichtsbewusstseinsforschung und der empirischen Forschung zu Konzepten. Gleichzeitig wurden explorativ neue Erkenntnisse zur Entwicklung einer Mehrzahl von Konzeptbereichen über die ganze Beschulungsphase hinweg gesammelt, die gleichermaßen anschlussfähig an geschichtsdidaktische Theoriemodelle beiderseits des Atlantiks wie auch an Neo-Piaget’sche strukturgenetische Entwicklungsmodelle sind. Die Verallgemeinerbarkeit der Befunde darf selbstverständlich aufgrund der geringen Zellengrößen, etlicher Verzerrungen und einer Reihe methodischer Einschränkungen nicht überschätzt werden. Insbesondere bei der Befragung der Kindergartengruppe erwiesen sich die verwendeten standardisierten Erhebungsinstrumente als ungünstig, weshalb hier auch nicht alle interessierenden Konstrukte untersucht wurden. Aus der Methodenkritik und der Reflexion der Studienlimitierung ergeben sich daher auch nützliche methodische Schlüsse für die weitere empirische Forschung, wie sich aus den konzeptspezifischen Befunden Empfehlungen für didaktische Schwerpunktsetzungen im Verlauf der Sekundarstufe ableiten lassen.

---

52 Im HiTCH-Projekt, das mit 6.000 getesteten Schüler\*innen bis heute den anspruchsvollsten Versuch darstellt, ein reliables und valides Instrument zur Large-Scale-Messung von Kompetenzen historischen Denkens zu schaffen, wurde die im Ergebnis enge Korrelation historischer Kompetenzbereiche auf einen solchen „Generalfaktor historischer Kompetenz“ zurückgeführt; vgl. <http://www.hitch-projekt.de/studien/entwicklung-des-hitch-tests/> (5.2.2021).

## 7. Fazit und Ausblick

Konzeptuelles Lernen ist ein vielversprechender Weg, junge Menschen zu einem wissenschaftsnahen historischen Denken zu führen. Geschichtsunterricht sollte es daher neben Wissenserwerb und Kompetenztraining als weiteren wichtigen Sektor des historischen Lernens verstehen und sich „die Entwicklung von Metakzepten [...] auf der Grundlage einer Diagnose der vorhandenen Geschichtsvorstellungen“ zur „zentrale[n] Aufgabe“ machen.<sup>53</sup> Die jüngeren österreichischen Lehrplannovellierungen bieten hierfür bereits gute strukturelle Grundlagen. Damit konzeptuelles Lernen gelingt, müssen jedoch nicht nur die Anstrengungen in der beispielgebenden Pragmatik, sondern auch jene in der empirischen Lehr-/Lernforschung intensiviert werden. Es braucht zunächst qualitative Vorstellungsforschung im Quer- und Längsschnitt auf Basis unterschiedlicher hermeneutischer Verfahrensweisen (Grounded Theory, Phänomenografie, qualitative Inhaltsanalyse), um die Entwicklungsniveaus zu möglichst vielen Konzepten des historischen Denkens trennscharf herauszuarbeiten und in möglichst feiner Auflösung (etwa vier bis sechs Stufen) zu modellieren; es sind quantitative Analysemethoden und Forschungsreihen zur validen Identifikation von Entwicklungsmustern, Einflussfaktoren und Alterstypiken von Nöten; es müssen diagnostische Werkzeuge wie zum Beispiel *Concept Cartoons* entwickelt und empirisch validiert werden, welche den Lehrkräften den je situativ auffindbaren Entwicklungsstand des/der Lernenden anzeigen; es sind vielfältige Interventionsstudien notwendig, in denen für einen *Conceptual Change* wirksame Unterrichtsmethoden je Konzept und Entwicklungsstufe identifiziert werden; und es lohnen sich ergänzend kulturvergleichende Studien, die geschichtskulturell geprägte Spezifika des historischen Denkens identifizieren und berücksichtigbar machen.<sup>54</sup>

Das Lernen mit Konzepten ist ein anspruchsvolles Unterfangen, da selbige nicht einfach ‚vermittelt‘ oder ‚erworben‘ werden können – sie können nur in einem mühevollen mentalen Prozess behutsam weiterentwickelt werden, der im Kern darauf basiert, dass Lehrkräfte die vorhandenen Vorstellungen der Lernenden erfassen, sie ihnen bewusst machen und ihnen etwas bessere, etwas differenzier-

---

53 Matthias Martens, Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010, 96.

54 So konnten etwa Unterschiede im Verständnis von historischer Signifikanz bei österreichischen und kanadischen Jugendlichen sowie in der Beurteilung historischen Wandels bei nordirischen und US-amerikanischen Jugendlichen festgestellt werden; vgl. Ammerer/Seixas, *Historical Consciousness*, 2015; Keith Barton, *A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States*, in: *American Educational Research Journal* 38 (2001), 881–913.

tere und komplexere Betrachtungsweisen vorschlagen, welche dem jeweils nächsten Schritt einer konzeptuellen Entwicklungslogik entsprechen. Hier bietet sich der österreichischen Geschichtsdidaktik – deren Beiträge zur Geschichtsbewusstseinsforschung bislang ohnedies eher bescheiden geblieben sind – die Chance, sich in einem aussichtsvollen didaktischen Strang empirisch und theoretisch zu profilieren. Sie sollte sie nutzen.