

Diskontinuitäten in der historisch-politischen Bildung bewältigen

Forschungsperspektiven im Kontext von Transitionen

1. Einleitung

Im Zuge der veränderten Unterrichts- und Schulpraxis durch Kompetenzorientierung hat die domänen-spezifische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik einen Aufschwung erlebt.¹ In diesem Zusammenhang wurde seit 2005 verstärkt nach Qualitätsmerkmalen guten Geschichtsunterrichts gefragt. Teil dieser Debatte ist die von Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting initiierte vergleichende Untersuchung, in der mehrere Expert*innen dieselbe videografierte Geschichtsdoppelstunde aufgrund unterschiedlicher theoretischer Prämissen und methodischer Vorgehensweisen analysierten und beurteilten und dadurch verschiedene Perspektiven auf Gütekriterien entwickelten.² In ihrem Resümee zu den Beiträgen fordert Hilke Günther-Arndt mehr Realitätsnähe der Geschichtsdidaktik, indem neben fachspezifischen auch fachunspezifische Qualitätskriterien berücksichtigt werden.³

Zur Unterrichtsrealität gehört darüber hinaus, dass historisch-politische Lehr- und Lernprozesse im Rahmen formaler Lernkontexte alles andere als kontinuierlich verlaufen. Stattdessen ist der institutionalisierte und intentionale Geschichtsunterricht⁴

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-11>



Accepted for publication after internal peer review

Heike Krösche, Institut für Fachdidaktik/Bereich Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung, Universität Innsbruck, Innrain 52d, 6020 Innsbruck, Österreich; heike.kroesche@uibk.ac.at

- 1 Die Dynamik der empirischen Geschichtsunterrichtsforschung wird in einem eigenen Methodenband sichtbar gemacht: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, Schwalbach am Taunus 2016.
- 2 Johannes Meyer-Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, 2. korr. u. erw. Aufl., Schwalbach am Taunus 2016.
- 3 Hilke Günther-Arndt, *Auf der Suche nach Qualitätsmerkmalen guten Geschichtsunterrichts – Eine vergleichende Betrachtung*, in: Meyer-Hamme/Thünemann/Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsunterricht*, 2016, 211–234, 232.
- 4 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, 2. Aufl., Schwalbach am Taunus 2017, 123.

durch vielschichtige Transitionsprozesse bestimmt. Darunter werden Übergänge im Bildungssystem verstanden (zum Beispiel von der Primar- in die Sekundarstufe), die einen starken Einfluss auf den individuellen Bildungs- und Lebensverlauf haben. Es handelt sich dabei um Schnittstellen unter anderem zwischen den einzelnen Schulstufen, die mit einschneidenden Veränderungen und Umstrukturierungen der sozialen und schulischen Lernumgebung der Kinder und Jugendlichen verbunden sind. Transitionskonzepte finden als theoretischer Rahmen in der Geschichtsunterrichtsforschung jedoch bislang keine Beachtung. Ziel des folgenden Beitrags ist es, in einer ersten Annäherung den bildungstheoretischen Transitionsansatz mit fachdidaktischen Überlegungen zu verknüpfen und theoretische und empirische Forschungsperspektiven abzuleiten. Im Mittelpunkt steht dabei der Beginn des Fachunterrichts des in Österreich üblichen Kombinationsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ und damit der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich.

2. Konzeptuelle Zugänge

2.1 Der Transitionsansatz in der Bildungsforschung

Transition oder Übergang wird als Bezugsgröße in sehr unterschiedlichen disziplinären Perspektiven, Analyse- und Interventionszusammenhängen verwendet. Jörg Schwarz, Franziska Teichmann und Susanne Maria Weber unterscheiden von daher zwischen der Mikroebene, die sich vor allem einzelnen Subjekten und ihren Selbstkonzepten widmet, der Mesoebene, die sich mit der organisationalen und institutionellen Steuerung von Übergängen befasst, und der Makroebene, die nationale Politikgestaltung in den Blick rückt.⁵

Auf die Mikro- und die Mesoebene gleichermaßen beziehen sich sozial- und entwicklungspsychologische Konzepte, die wesentlich zur Begriffsverwendung in der Bildungsforschung beigetragen haben. Hier sind zum einen die Überlegungen von Harald Welzer zu nennen, der Transitionen in Abgrenzung zu Übergängen und (Status-)Passagen als soziale Prozesse, das heißt als lebensverändernde Momente im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen betrachtet, die multipel und nicht-kausal verlaufen.⁶ Zum anderen haben Wilfried Griebel und Renate

5 Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber, Transitionen und Trajektorien, in: Sabine Schmitd-Lauff/Heide von Felden/Henning Pätzold (Hg.), Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge, Opladen/Berlin/Toronto 2015, 125–135, 125.

6 Harald Welzer, Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen 1993, 36f.

Niesel daran angelehnt Transitionen aus entwicklungspsychologischer Perspektive definiert als „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“.⁷ Die Bewältigung von Diskontinuitäten, also die Verarbeitung und Bewältigung des jeweiligen Lebensereignisses, mache die Transition aus, nicht das Ereignis als solches.⁸ Mit diesem Begriffsverständnis grenzen sich Griebel und Niesel bewusst von der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs Übergang, bezogen auf das (kritische) Lebensereignis per se, ab. Die synonyme Verwendung der Termini Transition und Übergang im Bildungskontext bezieht sich stattdessen auf die vielschichtige Bewältigung von Übergangsanforderungen, die nach Griebel und Niesel auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene stattfindet.⁹ Derartig definierte Transitionen im Leben eines Kindes treten auf,

„wenn es zu Veränderungen innerhalb [der] Familie kommt oder wenn das Kind den Weg in außerfamiliale Bildungs- und Betreuungssysteme beschreitet und die Stufen vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grund- in weiterführende Schulen durchläuft. Der bedeutendste Unterschied zwischen Übergängen im Leben des Kindes und der Erwachsenen liegt darin, dass die Kinder vergleichsweise sehr wenig über Zeitpunkt und Richtung des familialen Übergangs mitbestimmen.“¹⁰

Übergänge im Bildungssystem sind letzten Endes normativ-institutionelle Veränderungsprozesse und dementsprechend administrativen Regularien unterworfen. Aber in Anlehnung an Welzer sind sie gleichzeitig in soziale Beziehungsgeflechte eingebettet und müssen von verschiedenen Akteur*innen – Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern gleichermaßen – bewältigt werden.

Der Ansatz zur Bewältigung von Diskontinuitäten hat in diverse Bildungspläne und -programme der deutschsprachigen Länder Eingang gefunden. Beispielsweise wird in den Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von null bis zehn Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-West-

7 Wilfried Griebel/Renate Niesel, Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern, 2. Aufl., Berlin 2013, 37f.

8 Wilfried Griebel, Vom Kindergartenkind zum Schulkind: Ein Übergang für die Familie. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung der Beratungsteams des Modellprojekts „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ des Niedersächsischen Kultusministeriums am 9.7.2007 in Hannover, 2, <http://docplayer.org/44700734-Vom-kindergartenkind-zum-schulkind-ein-uebergang-fuer-die-familie.html> (7.4.2021).

9 Griebel/Niesel, Übergänge, 2013, 208ff.

10 Griebel, Kindergartenkind, 2007, 2.

falen eine „Kultur des Übergangs“ postuliert.¹¹ Auch der österreichische Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen greift in einem eigenen Kapitel zu Transitionen auf das Konzept zurück und betont in der Präambel darüber hinaus den „Grundsatz des lebenslangen Lernens und die Bedeutung der Kontinuität des Bildungsverlaufs im österreichischen Bildungskanon“.¹² Dennoch richtet sich die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik in Österreich bislang hauptsächlich auf die frühkindliche Bildung und damit die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule.

Parallel dazu werden bildungsrelevante Übergänge neben der Elementar- vor allem vonseiten der Grundschulpädagogik thematisiert. Unter der zentralen Fragestellung, wie grundlegende Bildungserfahrungen ohne Brüche gelingen können, haben sich empirische Untersuchungen ebenfalls lange auf den Wechsel von vorschulischen Einrichtungen in die Primarstufe konzentriert.¹³ In diesem Zusammenhang kam dem Konzept der Schulfähigkeit eine „Schlüsselposition“ zu,¹⁴ was jedoch aus der Perspektive der inklusiven Pädagogik zunehmend in Frage gestellt und von Überlegungen zur Anschlussfähigkeit beteiligter Bildungsinstitutionen abgelöst wurde, verbunden mit der Forderung nach einer gemeinsamen „Übergangphilosophie“ von Kindergärten und Schulen.¹⁵

Weniger beachtet wurde hingegen bislang sowohl in theoretischer als auch fachdidaktischer Hinsicht der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, der jedoch „eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf“¹⁶ darstellt, wie nicht nur Kai

11 Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS/MSW), Bildungsgrundsatz für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, 2. korr. Aufl., Freiburg im Breisgau 2018, 54, https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_161219.pdf (2.2.2021).

12 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Bundesländerübergreifender BildungsrahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009, Wien 2020, 4, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf (2.2.2021).

13 Vgl. Diemut Kucharz/Thomas Irion/Bernd Reinhofer, Grundlegende Bildung ohne Brüche, Wiesbaden 2011.

14 Sabine Andresen/Nadine Seddig/Sophie Künstler, Das Konzept der Schulfähigkeit als Schlüssel zum Übergang. Kulturhistorische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Analyse eines bildungsrelevanten Übergangs, in: Christiane Hof/Miriam Meuth/Andreas Walther (Hg.), Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe, Weinheim/Basel 2014, 37–48, 47.

15 Mandy Fuchs, Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion, Kita-Fachtexte 2016, https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Fuchs_UEbergangKitaSchule_2016.pdf (3.2.2021).

16 Kai Maaz/Gabriel Nagy, Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer

Maaz und Gabriel Nagy betonen. Als „Einschnitt in die individuelle Bildungsbiographie“ betrachten auch Jeannette Roos und Hermann Schöler die „Veränderungen der schulischen Lernumwelt“ durch den Übertritt in die Sekundarstufe.¹⁷

Inzwischen widmet sich insbesondere die Sachunterrichtsdidaktik verstärkt dieser institutionellen Schnittstelle,¹⁸ was im Selbstverständnis des Faches begründet liegt. Denn der Sachunterricht verortet sich nicht nur als Bestandteil eines kontinuierlichen Lernprozesses, sondern sieht die Anschlussfähigkeit an die Sachfächer weiterführender Schulen als eine seiner spezifischen Aufgaben an.¹⁹ Dementsprechend müssen, so Hartmut Giest, Kernkonzepte und Basiskompetenzen im Sachunterricht vermittelt werden, „die ein erfolgreiches Lernen in den Fächern der Sekundarstufe grundlegen“. Voraussetzung dafür ist die Einbettung der fachlichen Wissensbestände in die kindliche Lebenswelt.²⁰ Mit dem Übergang vom Sach- zum Fachunterricht sind jedoch diverse strukturelle und didaktische Herausforderungen verbunden. Dazu gehören veränderte institutionelle Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel der Wechsel vom Klassenlehrer*innen- zum Fachlehrer*innenprinzip, aber auch eine grundsätzlich andere didaktische Ausrichtung vom vielperspektivischen und ganzheitlichen Zugriff auf die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Domänen zu den stärker abgegrenzten Sachgebieten der Sekundarstufenfächer.²¹ Um diesen Übergang anschlussfähig zu gestalten, gibt es zwar allgemeinpädagogische Konzepte und für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch, teilweise auch für den Sachunterricht, fachspezifische Überlegungen.²² Aber aus der geschichts- und politikdidaktischen Perspektive liegen bislang keine theoretischen Konzepte oder empirisch belastbaren Befunde im Kontext von Transitionen vor. Diese sind aber notwendig, um historisch-politische Lernprozesse am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe besser zu verstehen und Möglichkeiten zu ihrer Unterstützung auszuloten.

Herkunftseffekte, in: Jürgen Baumert/Kai Maaz/Ulrich Trautwein (Hg.), *Bildungsentscheidungen*, Wiesbaden 2009, 153–182, 154.

17 Jeannette Roos/Hermann Schöler, Einleitung, in: dies. (Hg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*, Wiesbaden 2013, 9–14, 9.

18 Vgl. Susanne Offen/Matthias Barth/Ute Franz/Kerstin Michalik (Hg.), „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2020.

19 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2013, 10.

20 Hartmut Giest, *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht*, in: Hartmut Giest/Detlef Pech (Hg.), *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2010, 11–20, 18.

21 Sarah Rau-Patschke/Julia Brüggerhoff, *Fachspezifische und überfachliche Gestaltungsmaßnahmen für den Übergang vom Sachunterricht der Primarstufe zum Fachunterricht der Sekundarstufe*, in: Christian Donie u.a. (Hg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*, Wiesbaden 2019, 408–414, 409.

22 Ebd.

2.2 Transitionen im Kontext historisch-politischer Bildung

Die frühe Begriffsgeschichte der zentralen geschichtsdidaktischen Kategorie Geschichtsbewusstsein war begleitet von Überlegungen zu den kognitiven Voraussetzungen von Schüler*innen. Entwicklungspsychologische Annahmen zu Reifestufen von Heinrich Roth bzw. kognitiven Entwicklungsphasen von Jean Piaget aus den 1950er-Jahren galten trotz erster Kritik ca. zwanzig Jahre später bis weit in die 1990er-Jahre als populär und hatten Einfluss auf curriculare Vorgaben und Unterrichtsgestaltung, vorwiegend der Grundschule und zu Beginn des Fachunterrichts der weiterführenden Schulen. Im Zentrum beider entwicklungspsychologischer Theorien stand nicht nur das Konstrukt „Zeit“, sondern die Behauptung, dass die Entwicklung von Zeitbewusstsein eine Voraussetzung für die Ausbildung von Geschichtsverständnis sei.²³ Grundlage für die Festlegung unterschiedlicher Entwicklungsgrade bildeten Altersstufen. Individuelle Entwicklungsverläufe oder soziale Unterschiede spielten genauso wenig eine Rolle wie Transitionen in Form sozialer Prozesse.

In der aktuellen geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung wird Geschichtsbewusstsein als „komplexe mentale Struktur“²⁴ aufgefasst, der die Fähigkeit zum historischen Denken vorausgeht.²⁵ Als zentrale Zielvorstellung des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts besitzt das reflektierte und (selbst-)reflexive Geschichtsbewusstsein inzwischen für alle Schulstufen Gültigkeit. Dennoch findet keine „kontinuierliche Förderung historischer Kompetenzen von Anfang an“²⁶ statt, was in Österreich insbesondere auf das historisch-politische Lernen am Übergang vom vielperspektivischen Sachunterricht zum Kombinationsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in den Schulformen der Sekundarstufe I zutrifft. Allein dadurch, dass der historisch-politische Fachunterricht im österreichischen Bildungssystem erst in der sechsten Jahrgangsstufe systematisch beginnt und in der fünften Schulstufe somit keine historisch-politischen Lernprozesse stattfinden, entsteht aus fachdidaktischer Perspektive in Anlehnung an Griebel und Niesel eine zu bewältigende Diskontinuität.

23 Vgl. Horst Schaub, Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule, in: Waltraud Schreiber (Hg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*, Neuried 2004, 253–289, 253–256.

24 Carlos Kölbl, *Geschichtsbewusstsein – Empirie*, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, 2. Aufl., Schwalbach am Taunus 2017, 112–120, 113.

25 Als Überblick über die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Geschichtsbewusstsein vgl. Heinrich Ammerer, *Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik*, in: *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 42/2 (2012), 3–8.

26 Stefanie Zabold, *Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht*, in: Monika Fenn (Hg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Frankfurt am Main 2018, 53–74, 54.

Hinzu kommen curriculare Herausforderungen. Um der inhaltlichen Bandbreite gerecht zu werden, strukturiert der österreichische Lehrplan für den Sachunterricht, dem kein eigenständiges Kompetenzmodell zugrunde liegt, die Themenbereiche in sechs Erfahrungs- und Lernbereiche.²⁷ Das historische Lernen ist in den Erfahrungs- und Lernbereich „Zeit“ integriert, in dessen Bezeichnung und Ausgestaltung fragwürdige Bezüge zu den entwicklungspsychologischen Ansätzen von Roth und Piaget erkennbar sind. Politikbezogene Lernprozesse sind zudem in keinem der Erfahrungs- und Lernbereiche explizit verankert. Anknüpfungsmöglichkeiten müssen stattdessen über den Zielparagrafen des Schulorganisationsgesetzes²⁸ und den Grundsatzterlass Politische Bildung²⁹ hergestellt werden. Somit fehlen im aktuellen Sachunterrichtslehrplan essenzielle Kategorien des kompetenzorientierten Geschichts- und Politikunterrichts.³⁰ Der Wechsel zum Fachunterricht ab der sechsten Schulstufe bedeutet dann die Zusammenführung von historischem und politischem Lernen im Kombinationsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung jenseits curriculärer Kohärenz. Darüber hinaus zeigen aktuelle Forschungsergebnisse zu den Lernvoraussetzungen vor dem ersten Fachunterricht, dass Schüler*innen im Grundschulalter zwar sowohl über Vorstellungen zu allen historischen Epochen als auch über erste fachspezifische Kompetenzausprägungen verfügen, diese aber sehr heterogen sind.³¹

3. Herausforderungen und Potenziale für die geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung

Ausgehend von der Annahme, dass die Entwicklung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum historisch-politischen Denken und Handeln ein lebenslanger und subjektiver Lernprozess ist, der kontinuierlich gefördert werden muss, dürfen bil-

27 Diese sechs Bereiche sind: Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft, Technik. Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Lehrplan der Volksschule. Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, 1, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (7.2.2021).

28 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation, BGBl. Nr. 242/1962 in der Fassung BGBl. Nr. 267/1963, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (7.2.2021).

29 Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (7.2.2021).

30 Heike Krösche, Das Vermitteln und Fördern frühen historischen Denkens im Spannungsfeld von curricularen Vorgaben und Professionalisierungsprozessen im Primarstufenlehramt, in: Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger (Hg.), *Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven*, Innsbruck/Wien 2021, 133–149, 136ff.

31 Stefanie Zabold, *Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner*, Frankfurt am Main 2020, 12f.

dungsrelevante Übergänge in der geschichts- und politikdidaktischen Forschung nicht weiter unberücksichtigt bleiben. Der bildungstheoretische Transitionsansatz bietet dazu einen geeigneten Rahmen, der domänenspezifisch weiterentwickelt und mit empirischen Fragestellungen verknüpft werden muss. In Hinblick auf die empirische Untersuchung von Transitionen hat Welzer auf die methodische Herausforderung verwiesen, statt einzelner Stufenfolgen den Prozess selbst zu erfassen. Dazu seien kleine Stichproben, lange Untersuchungszeiträume und ein prozessanalytisches Instrumentarium notwendig.³²

Aufgrund der mit Diskontinuitäten verbundenen Entwicklungen und Veränderungen scheinen für eine Untersuchung von Transitionsprozessen demnach Längsschnittstudien geeignet zu sein. Diese werden angewendet, um individuelle und/oder institutionelle Entwicklungsverläufe zu untersuchen, und sind überwiegend quantitativ und eher selten qualitativ angelegt. In Zusammenhang mit Transitionsprozessen gibt es bislang nur wenig Referenzen,³³ was vermutlich damit zusammenhängt, dass derartige Längsschnittstudien sehr ressourcenintensiv sind.

Da es bislang keine empirischen Daten zum historisch-politischen Unterricht am Schulübergang in Österreich gibt, sollte dem zu wählenden Forschungsdesign grundsätzlich ein explorativer Ansatz zugrunde liegen. Dem Desiderat entsprechend ist zunächst die Frage relevant, unter welchen normativen und pragmatischen Rahmenbedingungen historisch-politisches Lernen am Ende der Primar- und zu Beginn des Fachunterrichts in der Sekundarstufe stattfindet. Der Deutung von Transitionen als soziale Prozesse, an denen mehrere Akteur*innen beteiligt sind, entsprechend, sind die Perspektiven von Lehrer*innen und Schüler*innen von besonderem Interesse, wofür sich qualitative Verfahren, die sich am Subjekt orientieren, empfehlen.

32 Welzer, Transitionen, 1993, 8, 33.

33 Zu nennen sind die Studie von Kornelia Möller zum Übergang vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht in den physikbezogenen Fachunterricht und das Längsschnittprojekt „PRISE“, dass die Reaktionen von Schüler*innen auf die veränderten schulischen Bedingungen am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich in Hinblick auf Leistungsentwicklung, Leistungsmotivation und Fähigkeitsselbstkonzepten untersucht hat. Kornelia Möller, Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 20/1 (2014), 33–43; vgl. auch Roos/Schöler (Hg.), Transitionen, 2013.