

Patrick Blumschein
(Hrsg.)

Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven

Blumschein
Lernaufgaben – Didaktische
Forschungsperspektiven

Patrick Blumschein
(Hrsg.)

Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

*Für Alfred Holzbrecher in großer Dankbarkeit für viele Jahre
der inspirierenden gemeinsamen Arbeit.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1961-9

Inhaltsverzeichnis

Patrick Blumschein

Einblicke 7

Teil 1: Aufgaben – Bausteine der Didaktik

Renate Girmes

„Allgemeine Didaktik“ als Theorie der sich stellenden Aufgaben 10

Stefan Schmit, Sebastian Peters & Hanna Kiper

Wissenserwerb durch Lernaufgaben 24

Uwe Maier, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht & Kerstin Metz

Allgemeine Didaktik und
ein Kategoriensystem der überfachlichen Aufgabenanalyse 35

Kerstin Metz, Marc Kleinknecht,

Henriette Hoppe, Thorsten Bohl & Uwe Maier

Einsatz des Kategoriensystems zur überfachlichen
Aufgabenanalyse in der Lehrerfortbildung 52

Maria Hallitzky, Silke Marchand, Karla Müller & Dirk Schneider

Hermeneutische Konzepte empirisch erschließen:
eine Herausforderung für die Allgemeine Didaktik 65

Ulrike Hanke

Modellbasiertes Lehren als kognitionspsychologisch
fundiertes Modell der Allgemeinen Didaktik 78

Eva Kleß

Die Bedeutung und Einbettung von
Aufgaben in der Allgemeinen Didaktik 91

Jutta Standop

Didaktisches Stiefkind Hausaufgaben 104

Johanna F. Schwarz & Michael Schratz

Lernen, das in Anspruch nimmt, aber wie?
Von wirksamen Aufgaben zu wirkmächtigen Lernenden 117

Elisabeth Wegner, Florian Luft & Matthias Nückles

Die Rolle der Überzeugungen von
Lehrkräften für die Gestaltung von Lernaufgaben 131

Anne-Elisabeth Roßa

Erwerb allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Fähigkeiten
der Unterrichtsplanung in der universitären Phase der Lehrerbildung 145

Teil 2: Aufgaben fachdidaktisch betrachtet

<i>Andrea Batzel, Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht, Timo Leuders, Carola Ehret, Reinhold Haug & Lars Holzäpfel</i>	
Kognitive Aktivierung an Haupt- und Realschulen – Konzeptionelle Überlegungen zu einer Videostudie im Mathematikunterricht	154
<i>Thomas Heyl</i>	
Entdecken, was sein könnte – Aufgaben in der Kunstwerkstatt	167
<i>Jochen Heins</i>	
Aufgabenpotential und Aufgabenwirkung	179
<i>Andreas Lutz</i>	
Aufgaben, die sich im Bildungsraum Zeitung stellen	193
<i>Thomas Raith</i>	
Von der Lernaufgabe zum Lernjob im Englischunterricht?	207
<i>Nicola Brauch</i>	
Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht	217
<i>Christian Heuer</i>	
Geschichtsunterricht anders machen – Zur Aufgabenkultur als Möglichkeitsraum	231

Teil 3: Interkulturelle und globale Perspektiven der Didaktik

<i>Alfred Holzbrecher</i>	
Interkulturelles und Globales Lernen als didaktische Perspektive	242
<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	
Schultheorie in der Weltgesellschaft. Implikationen für Erziehungswissenschaft und Pädagogik	258
<i>Daniela Caspari & Lutz Küster</i>	
Wege zu interkultureller Kompetenz im Französischunterricht	271
<i>Franziska Heinze & Maria Hallitzky</i>	
Globales Lernen: Querschnittsaufgabe für Lehrkräfte und Entwicklungsauftrag für die (Fach-) Didaktik	286
Autorenverzeichnis	298

Patrick Blumschein

Einblicke

Dieser erweiterte Sammelband dokumentiert die Diskussion der interdisziplinären Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik *Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktiken im Dialog*, die im September 2011 in Freiburg stattfand. Erweitert ist der Band, da ergänzend Autor_innen zu fachdidaktischen und interkulturellen Facetten hinzu geladen wurden. Im Mittelpunkt der Diskussion in diesem Band stehen die beiden folgenden Fragen:

- 1) Welche Bedeutung hat Allgemeine Didaktik im Spannungsfeld von Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken?
- 2) Welche Bedeutung haben Querschnittsperspektiven wie das Globale und Interkulturelle Lernen für die Allgemeine Didaktik, die Fachdidaktiken und die Lehr-Lern-Forschung?

In der Lernforschung gewann in den letzten Jahren das Thema der Lernaufgaben im Zuge der Schulleistungsstudien wieder einen hohen Stellenwert, nachdem es in den 1980er Jahren anscheinend aus der Mode gekommen war (vgl. Seel 1981; Klauer 1974, 1987; Schabram 2007). Sowohl damals als auch bis vor kurzem wird der Forschungsbereich der Lernaufgaben in der Allgemeinen Didaktik kaum berücksichtigt (Arnold et al 2008). Erst in den letzten Jahren widmen sich einige Veröffentlichungen wieder diesem Thema (vgl. Zierer et al 2011; Thonhauser 2008; Kiper et al 2010; Meyer et al 2008, Reusser 2008;). Die Fachdidaktik scheint bis dato der Allgemeinen Didaktik einen Schritt voraus zu sein (vgl. Keller/Bender 2012; Kiper et al 2010). Blömeke und Müller (2008) konstatieren, dass die Allgemeine Didaktik und die Lehr-Lernforschung bisher getrennte Wege gegangen sind. Terhart (2002) spricht gar von den fremden Schwestern. Insgesamt, so scheint es, bezieht sich die Allgemeine Didaktik noch zu wenig auf die Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lernforschung (vgl. Blömeke/Müller 2008; Reusser 2008). Aber auch von Seiten der Lehr-Lernforschung muss klar sein, dass ein übergeordnetes Theoriegebäude wichtig ist, Bedingungen und Werte schulischen Lernens zu berücksichtigen und zu bestimmen (vgl. Girmes 2004).

Die Forschungen im Bereich der Lernaufgaben haben das Potenzial, schulisches Lernen effizienter zu machen und Erkenntnisse zur optimalen Gestaltung von Lernumgebungen zu liefern. Didaktische Ziele der Binnendifferenzierung, der Berücksichtigung von Heterogenität in verschiedenen Facetten bis hin zur Gestaltung interkultureller Lernräume können durch Lernaufgaben verfolgt werden. Damit hätte das Forschungsfeld der Lernaufgaben vielleicht das Potenzial, zwischen der Lehr-Lernforschung, der Fachdidaktik und

Nicola Brauch

Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Füllung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmodells

Einleitung - Lernaufgaben im Geschichtsunterricht

Lernaufgaben sind erst in jüngster Zeit zum Gegenstand geschichtsdidaktischer Überlegungen geworden (Gautschi 2009). Es lässt sich darin auch eine Auswirkung der Debatte um die Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht sehen, die auf empirisch feststellbaren Lernergebnissen des Unterrichts fokussiert. Dass Schüler im Geschichtsunterricht etwas lernen, wurde lange Zeit nicht in Frage gestellt. Das änderte sich, als die Ergebnisse empirischer Vergleichsstudien die geringe Nachhaltigkeit und vor allem die nahezu nicht vorhandene Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu Tage brachten, eigenständige historische Erzählungen zu unterrichtlich vermittelten Inhalten zu entwickeln. Die Erforschung der Ursachen für das darin manifestierte Ausbleiben nachhaltigen faktualen, prozeduralen und epistemischen Wissens im Anschluss an Geschichtsunterricht führt zu der Frage, welche Möglichkeiten die Lehrperson den Heranwachsenden bereit stellt, um solches Wissen zu generieren. Damit ist die Frage nach der Konzeptionslogik der Lernaufgaben im Fach Geschichte gestellt. Wenn Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler historisches Denken lernen und dabei Wissen aggregieren, dann ist damit der domänenspezifische Fixpunkt für die Logik von Lernaufgaben in Geschichte benannt. Die Frage lautet dann, wie sich Lernprozesse initiieren lassen, die faktuales, prozedurales und epistemisches Wissen gleichermaßen in den Blick nehmen. Der Ausgangspunkt solcher Lernprozesse, so wird im folgenden Beitrag argumentiert, sollten domänenspezifische Problemstellungen mit gesellschaftlicher und anthropologischer Relevanz sein. In authentischen fachlichen Problemen spiegeln sich - einem Brühwürfel gleich - epistemische Prinzipien ebenso wie faktuale und interpretative Kontexte eines Faches, die zur Problemlösung vonnöten sind. Diesen Ausgangspunkt wählen auch Sigrid Blömeke und Kollegen (2006 sowie Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2009) für die Entwick-

lung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmodells, das im Folgenden auf seine domänenspezifischen Anschlüsse für den Geschichtsunterricht untersucht werden wird. Dieses Modell eignet sich, neben dem gemeinsamen Ausgangspunkt bei einer fachlichen Problemstellung, deshalb zur fachdidaktischen Operationalisierung, weil es konkrete didaktische Gütekriterien für lernprozessanregende Aufgaben benennt.

In diesem Beitrag argumentiere ich, dass vor allem folgende drei Gütekriterien des allgemeindidaktischen Modells domänenspezifischer didaktischer Entscheidungen bedürfen: Erstens die gesellschaftliche Relevanz des auszuwählenden Bildungsinhalts, zweitens der Neuigkeitswert des Lerngegenstandes und drittens das Potential der Lernaufgabe zum Erwerb von Problemlösungs-Fähigkeiten. Alle drei Kriterien beziehen sich auf das Ziel der kognitiven Aktivierung von Lernenden an der Sollbruchstelle zwischen historischen Konzepten des Alltages und den Konzepten der Geschichtswissenschaft. Im Folgenden skizziere ich kurz das Kompetenzmodell historischen Denkens, auf das ich mich für die Entwicklung einer Konzeptionslogik von Lernaufgaben beziehe, und operationalisiere im Anschluss die drei allgemeindidaktischen Gütekriterien am Beispiel des curricularen Gegenstandes „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“.

Kompetenzorientierung als Ausgangspunkt von Lernaufgaben

Seit 2003 entwickelte ein Team von Geschichtsdidaktikern aus dem deutschen Sprachraum ein „Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens“ (Körber et al. 2007), das historisches Lernen in Schulen als Beitrag zur Erziehung Heranwachsender zu mündigen Bürgern argumentiert. Das Modell setzt beim Geschichtsbewusstsein des Individuums an und zielt auf eine Veränderung des Handelns durch die Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein. Die Auswahl der exemplarischen Lerngegenstände, so die Logik des Modells, erfolgt an ebendieser Schnittstelle, an der die Vorprägung von Geschichtsbewusstsein auf gesellschaftlich und anthropologisch relevante Grundfragen trifft. Ein Beispiel: Das historische Phänomen des Rittertums gehört zu den stabilen Vorprägungen von Geschichtsbewusstsein im Kindes- und Jugendalter. Jugendliche sind in der Lage, alltagsförmige historische Fragen dazu zu entwickeln und ihre Vorstellungen explizit zu machen. Daraus ergibt sich der Ansatzpunkt für die geschichtswissenschaftliche Frage nach der Entwicklung des Rittertums im Verlauf des Mittelalters und seiner Funktion im Wandel der mittelalterlichen Gesellschaftsordnung. Die fachlichen Konzepte, die zur Analyse des Problems „Entwicklung des mittelalterlichen Rittertums“ vonnöten sind, gehören in den Kontext der Entwicklung und unterschiedlichen Ausprägung der Feudalherrschaft. Deren Bedeutung wird in der aktuellen mediävistischen Forschung kontrovers diskutiert.

Die Re-Organisationsleistung besteht darin, die eigenen Ritterbilder auf Basis der fachlichen Konzepte zu hinterfragen und die eigene Erzählung über Ritter zu korrigieren. Dieses Ziel nennt das Kompetenzstrukturmodell „Förderung und Entwicklung reflektierten und selbst-reflexiven Geschichtsbewusstseins“. Das Modell beinhaltet vier Kompetenzbereiche. Vereinfacht gesagt, geht es von der Fragekompetenz aus und gelangt über die Analyse der historischen Frage mit Hilfe der Methoden- und Sachkompetenz zu einer neuen Orientierung über das eigene historische Denken. Damit ist der erkenntnistheoretische Prozess durch dekliniert. Der Prozess von der Frage, über die Analyse, zur Synthese und schließlich der Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein, bilden das Rückgrat von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Deren Konzeption unterliegt entsprechend dem Kriterium, dass Schülerinnen und Schüler der erkenntnistheoretische – epistemische – Prozess bewusst nachvollziehbar und für das eigene Involvierem eröffnet wird: Ein aus dem Alltag generiertes fachliches Problem wird aufgegriffen, curricular reformuliert und durch die Bereitstellung geeigneter Materialien und Interventionen für die Schüler erschließbar gemacht. Ziel ist die Bereitstellung mehrerer fachlich valider Lösungsansätze durch die Lehrkraft, die es den Schülern ermöglichen, die epistemischen Prinzipien der jeweiligen Disziplin zu erkennen und selbst anwenden zu können. In Geschichte bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler eigenständige Narrationen zu einer relevanten fachlichen Problemstellung erstellen, indem sie auf die zentralen historischen Konzepte Zeit, Raum, Akteure und Strukturen am historischen Einzelfall zurückgreifen und diesen vor dem größeren Zusammenhang des historischen Geschehens diskutieren und bewerten können. Dabei hängt alles davon ab, ob die Lernaufgabe geeignet ist, Schülerinnen und Schüler in diese Art des historischen Denkens kraft kognitiver Aktivierung zu involvieren. Wenn eine historische Problemstellung Lernenden als relevant vermittelbar ist (Kriterium 1), das zu analysierende Material vorgängiges Geschichtsbewusstsein mit Unbekanntem konfrontiert (Kriterium 2) und schließlich die eigenständige und diskursive Erarbeitung verschiedener Lösungswege durch das Material ermöglicht wird (Kriterium 3), dann erfüllt die Lernaufgabe zumindest die kognitiven Anforderungen, um zum Ausgangspunkt eines erfolgreichen Lernprozesses werden zu können. Im Zentrum fachdidaktischer Reflexion stehen damit die Auswahlprozesse hinsichtlich des Inhalts der Problemstellung, der Material-Zusammenstellung für die Analyse durch den Lernenden und der Impuls zum Abschluss des Lernprozesses, eine diskursive historische Narration auf Basis des bearbeiteten Materials zu erstellen.

Fachspezifische Validierung der Lernaufgabe

Das Modell der „Lernprozessanregenden Aufgaben“ (LPA-Modell) nach Blömeke und Kollegen unterscheidet sieben Merkmale für die didaktische Überprüfung von Lernaufgaben: 1. Thematisierung gesellschaftlicher Grundfragen, 2. Neuigkeitswert, 3. Förderung von Problemlöse-Lernen, 4. Chance auf Bewältigung, 5. Möglichkeit der inneren Differenzierung, 6. Erfordernis kognitiver Leistungsbereitschaft und schließlich 7. Erfordernis sozialer Interaktion.

Ich argumentiere, dass die Aspekte eins bis drei: Thematisierung gesellschaftlicher Grundfragen, Neuigkeitswert und Problemlöse-Lernen, spezifisch fachdidaktische Entscheidungen an der Schnittstelle zur Fachwissenschaft erfordern (Tabelle 1). Im Unterschied dazu bedarf es für die Entscheidungen der Aspekte vier bis sieben der Überprüfung dieser fachdidaktischen Vorentscheidungen im Lichte der kognitionspsychologischen Lehr-Lernforschung.

Wenn es mittelfristig möglich sein soll, die Passung von Lernaufgaben und Kompetenzmessung empirisch zu testen, dann ist es von Interesse, welches allgemeindidaktische Gütekriterium welchen Kompetenzbereich historischen Denkens adressiert. Dabei fällt auf, dass sich die ersten beiden Gütekriterien auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beziehen lassen. Die Relevanz des Inhalts (Kriterium 1) für den Lernenden als Mitglied der Gesellschaft fokussiert auf die Befähigung zur Bewältigung des Alltags (Hartig & Klieme 2008) und zielt damit auf die Orientierungskompetenz. Hier ist der Ansatzpunkt die Vorprägung des Geschichtsbewusstseins durch alltagsförmiges historisches Denken. Der Neuigkeitswert des Lerngegenstandes (Kriterium 2) verlangt im Unterschied dazu die geschichtswissenschaftliche Expertise für die Konzeption der Lernaufgabe. Das für das dritte Kriterium (Problemlösungs-Fähigkeit) notwendige Moment der kognitiven Verunsicherung, wird hier grundgelegt. Erst die Gewährleistung des Neuigkeitswertes ermöglicht den Konzeptwechsel zu fachlichem historischem Denken. Daher ist dieses Kriterium für eine valide Kompetenzmessung im Bereich der Frage-, Methoden- und Sachkompetenz zentral.

Aus diesen Überlegungen heraus wird deutlich, dass die beiden ersten Kriterien systematisch zusammengehören, denn sie zielen auf die fachdidaktische Entscheidung für den exemplarischen fachlichen Inhalt, der in der Lernaufgabe im Zentrum stehen soll. Ich subsumiere daher in diesem zweiten Abschnitt des Beitrages die Kriterien 1 (Relevanz) und 2 (Neuigkeitswert) unter dem Anspruch der fachspezifischen Validierung einer Lernaufgabe im Fach Geschichte. Das dritte Kriterium (Fördern von Problemlösungs-Fähigkeiten) unterscheidet sich davon, weil es die Perspektive des intendierten Lernerfol-

ges beleuchtet. Dieser Punkt wird daher im abschließenden dritten Teil des Beitrags diskutiert.

Kriterium 1: Gesellschaftliche Relevanz und die Förderung historischer Orientierungskompetenz

„Was hat denn das mit uns zu tun?“ ist ein weit verbreiteter Satz, wenn in der Öffentlichkeit über Geschichtsunterricht und die dort vermittelten Inhalte gesprochen wird. Inhalte und Lernformen des Geschichtsunterrichts verblässen angesichts anderer historischer Vermittlungsformen, die in der populären und teilweise auch politisch intendierten Geschichtskultur geboten werden. Vorstellungen, Wissen und Haltungen zu historischen Themen und Fragestellungen beziehen Heranwachsende nicht aus dem Geschichtsunterricht, sondern aus der Rezeption dieser anderen Formen historischer Erzählungen (von Borries 2009). Wenn Geschichtsunterricht Jugendliche dazu befähigen soll, mit historischen Erzählungen kritisch umzugehen und sich selbst ein begründetes historisches Urteil zu bilden, dann besteht die überwältigende Problemstellung jeden Geschichtsunterrichts darin, Schülerinnen und Schülern erstens das fachliche Handwerkszeug zur historischen Kritikfähigkeit und zweitens solides Wissen über die wissenschaftliche Rekonstruktion vergangener Zeiten an die Hand zu geben. Die Auswahl der exemplarischen Problemstellungen, an denen Lernende das spezifisch historische Denken lernen, ist aus Gründen der Motivation und der Nachhaltigkeit des Lernerfolgs zentral. Domänenspezifisch geht es hier um die historische Orientierungskompetenz, die Schülerinnen und Schüler dann ausprägen, wenn sie am Ende eines Problemlösungsprozesses zu neuen Perspektiven hinsichtlich ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung gelangen.

Diese Veränderung zeigt sich in der fachlichen Präzisierung historischer Werturteile. Historische Werturteile, im Sinne der akademischen Disziplin Geschichte, beziehen sich auf die Rekonstruktion historischer Wirklichkeit, welche die Geschichtswissenschaft im Spannungsfeld von Quellenlage und Interpretationsmöglichkeiten generiert. Ein Beispiel für ein historisches Werturteil ist etwa die Aussage „Hitler hatte schon vor 1933 einen Masterplan für die Ermordung der europäischen Juden in der Schublade, den er dann nach und nach umsetzte.“ Dieses Beispiel lässt sich als gesellschaftlich relevanter Bildungsinhalt argumentieren, weil die Frage nach den Bedingungsmöglichkeiten der Entstehung massenhafter Gewalt eine gesellschaftliche und anthropologische Grundfrage thematisiert. Sie ist damit als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Lernaufgabe im Geschichtsunterricht geeignet.

Zur Befähigung Heranwachsender für die reflektierte und selbst-reflexive Teilhabe an Diskursen dieser Art, ergeben sich für die Konzeption von Lern-

aufgaben spezifische Herausforderungen im Sinne des ersten Gütekriteriums (Tabelle 1).

Tab. 1: Gesellschaftliche Relevanz des historischen Bildungsinhalts der Lernaufgabe

Didaktisches Merkmal	Fachdidaktische Entscheidungen	Geschichtsdidaktische Entscheidung
Aspekt 1 Exemplarische Erschließung eines gesellschaftlich relevanten Bildungsinhalts	A. Thematisierung einer gesellschaftlichen Grundfrage	A. Gegenwarts-Analyse und Curricula-re Synthese (Brauch 2010): Identifizierung gesellschaftlich-anthropologischer Grundfragen mit geschichtswissenschaftlichen Implikationen ⇒ Auf welche Ursachen und Handlungsmuster lassen sich historische Prozesse von Massengewalt, wie der Holocaust, zurückführen?
	B. Thematisierung einer gesellschaftlich relevanten Methode	B. Diskurs-Orte und ihre konventionellen Ausdrucksformen zur Verhandlung normativer Haltungen. ⇒ Geschichtskulturelle Methode der Zeitzeugenbefragung am Beispiel des Anne Frank Tagebuches

Das erste Güte-Kriterium erfordert die „exemplarische Erschließung eines gesellschaftlich relevanten Bildungsinhalts“. Damit ist die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz dessen gestellt, was im Geschichtsunterricht vermittelt wird.

A. Thematisierung einer gesellschaftlichen Grundfrage über die historischen Akteure

Fachdidaktisch stellt sich die permanente Aufgabe der Gegenwartsanalyse in Bezug auf diejenigen gesellschaftlichen Grundfragen, die für die Lernenden unmittelbar, aber auch mittelbar von Relevanz zur Bewältigung ihres Alltages als mündige Bürger sein und werden könnten. Die Identifikation von gesellschaftlichen Grundfragen mit historischen Implikationen fällt im Fach Geschichte nicht schwer. Die damit zusammenhängenden fachwissenschaftlichen Diskurse an der Schnittstelle zum Curriculum ausfindig zu machen, ist jedoch eine umso größere Herausforderung für Lehrkräfte, je weiter sie sich von den entsprechenden Diskursen der Geschichtswissenschaft im Laufe ihres Berufslebens entfernen. Für die empirisch forschende Geschichtsdidaktik ergibt sich daraus die Aufgabe, exemplarische Lernaufgaben zu konzipieren

und in ihren Wirkungen gemeinsam mit den Lehrkräften im Feld zu überprüfen.

An dem curricular relevanten Thema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ lässt sich die Schnittstelle zur gesellschaftlichen Relevanz besonders deutlich aufweisen. Der Nationalsozialismus prägt die Programmgestaltung der Fernsehkanäle, ebenso wie die Titel anderer populärer historischer Erzählformate. Dabei besteht in der Holocaust-Forschung ein Einvernehmen darüber, dass die hier beobachtbare Engführung auf Hitler und die „großen Männer“, ebenso wie die moralisch übereindeutige Konnotation zu falschen historischen Bewertungen des Geschehens führen. Dieser Befund spiegelt sich analog in den Ergebnissen, die empirische Untersuchungen zu Wissen, Vorstellungen und Haltungen Jugendlicher zu Tage bringen (Zülsdorf-Kersting 2009). Die fachliche Schlussfolgerung, die sich daraus ableiten lässt, besteht in der horizontalen und vertikalen Erweiterung des Personenkreises, der am historischen Geschehen beteiligt war. Die Geschichtswissenschaft beschäftigt sich daher in den letzten Jahrzehnten mit „Akteursforschung“. Im Folgenden argumentiere ich das Tagebuch der Anne Frank (Frank 1946, Frank & Pressler 2009) als historische Quelle, deren Entstehungsbedingungen und Inhalte eine solche Erweiterung des Personenkreises unterhalb der Führungsriege des NS Regimes in Deutschland eröffnet und zugleich zur Überprüfung generalisierender Narrative zur NS Zeit geeignet scheint.

B. Thematisierung einer gesellschaftlich relevanten Methode: Hinterfragung geschichtskultureller Diskurse

Unser Alltag ist durchdrungen von historischen Themen und Bewertungen. Damit verbunden sind im Wesentlichen zwei gesellschaftlich relevante Methoden: erstens die Annoncierung historischer „Themen“ als Gegenstand von „Allgemeinbildung“. Das Fernseh-Quiz, Sachbücher und Dokumentationen sind gängige Methoden, deren sich Gesellschaft bedient, wenn es um Geschichte im Sinne von Faktenwissen geht. Wann lebte Karl der Große, wie lange dauerte das „Dritte Reich“, wie lebten die Ritter im Mittelalter – über Fragen wie diese macht sich schlau, wer sich an solchen Wissensforen beteiligen möchte. Im Unterschied zur Methode des Wissens-Tests funktionieren historische Bewertungen im öffentlichen, wie privaten Diskurs als Argumentationshilfen. Faktuales Wissen gelangt hier zur Anwendung für die prozedurale historische Begründung politischer Entscheidungen oder Bewertungen. Nur der zweite Fall kann als Vorform historischen Denkens im Sinne der Geschichtswissenschaft bewertet werden. Aus diesem Grund beinhaltet die Thematisierung einer gesellschaftlich relevanten Methode im Geschichtsunterricht die Diskrepanz zwischen dem alltäglichen Konzept „historisches

Wissen“ (Wissens-Test) und dem domänen-spezifischen epistemologischen Prinzip, nach dem erst dort historisches Wissen greifbar wird, wo ein zeitlich terminierter Prozess auf Basis von Quellen nach seinen Ursachen und Wirkungen untersucht wird (Van Drie & Van Boxtel 2009). Während für das Alltags-Konzept die Frage „Von wann bis wann dauerte der Zweite Weltkrieg?“ bereits eine historische Fragestellung darstellt, müsste diese Frage im Fach Geschichte so umformuliert werden, dass die Antwort darauf den Rekurs auf Zäsuren im Kriegsverlauf und deren Gründe erforderlich machte. Zentral ist die exemplarische Rückbindung an die historisch-empirische Rekonstruktion von Ereignissen und deren Zusammenhang mit Personen sowie deren Handlungsoptionen und Entscheidungen. Wenn am Beginn einer Lernaufgabe die Frage steht „Warum entschieden sich Churchill und Roosevelt im Januar 1943 dafür, zunächst Italien und dann erst Deutschland direkt anzugreifen?“, ermöglicht die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern den Einblick in die Offenheit des historischen Moments und die Multiperspektivität der Bewertung dieses Moments durch die Beteiligten. Geschichte verliert damit, die im Alltags-Konzept enthaltene Teleologie eines Geschehens, das im Nachhinein als immer schon „fertige“ Erzählung erscheint. Indem Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass Geschichte gleichsam „geronnene Gegenwart“ ist und die Menschen vergangener Zeiten ihr Handeln an mehr oder weniger plausiblen Zukunftsszenarien orientierten, erfahren sie sich selbst als historische Akteure.

Das Aufgreifen des Unterschieds zwischen der gesellschaftlichen Methode „Wissens-Test“ und der geschichtswissenschaftlichen Methode, historisches Wissen auf Basis von Quelle und Interpretation zu generieren, führt zur Erweiterung faktualen, prozeduralen und epistemischen Wissens. Dabei kann die gesellschaftliche Methode historischer Interpretation, wie sie in Dokumentationen und anderen objektivierenden Formaten durchgeführt wird, zur Unterrichtsmethode werden. Denn Schülerinnen und Schüler können das Ergebnis einer kritischen Überprüfung ihrerseits in populären Formaten, wie Expertenrunden oder Zeitungsbeiträgen, narrativieren.

Ziel der Lernaufgabe: Förderung historischer Orientierungskompetenz

Schülerinnen und Schüler werden über die Auswahl des empirisch-historischen Beispiels der Anne Frank mit Biographien konfrontiert, die sich nicht immer eindeutig moralisch zuordnen lassen. Perspektivenübernahme zielt im Geschichtsunterricht aber nicht auf die a-historische Scheinfrage „Wie hättest Du dich verhalten?“. Vielmehr geht es um die Sichtbarkeit der Akteure und deren Überlegungen angesichts ihrer Situation, also um die Offenheit des historischen Moments und der zu diesem Zeitpunkt sichtbaren Handlungsoptionen. Heranwachsende erhalten so über das Moment der Em-

pathie die Möglichkeit zu erkennen, dass menschliches Handeln, genauso wie auch der Zufall, Geschichte schreiben kann und von Nachgeborenen unterschiedlich interpretiert wird. Das Relevanz-Kriterium bedarf der Empathie, weil sich nur so Relevanz für den Lernenden erschließen kann. Im Geschichtsunterricht dient dieses Moment als Initiation für die intrinsische Motivation historischer Fragestellungen. Empathie im Fach Geschichte lässt sich als Aktivator kognitiver Lernprozesse beschreiben, nicht aber als Ziel des Lernprozesses. Vielleicht liegt in dieser Trennung eine der schwierigsten Herausforderungen im Geschichtsunterricht, denn moralische Empathie führt sehr schnell zu normativen Werturteilen, die den Zugang zur Überprüfung historischer Evidenz und die Berücksichtigung von Multiperspektivität häufig eher verstellen als fördern.

Kriterium 2: Neuigkeitswert und die Förderung historischer Fragen, Methoden- und Sachkompetenz

Wenn das Thema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ am empirischen Beispiel der Anne Frank als gesellschaftlich und anthropologisch relevant argumentiert werden kann, so ist im zweiten Zuge die Frage zu stellen, inwieweit es die kognitive Hürde eines Abstandes zwischen Vorwissen und neu zu erwerbendem Wissen bereit stellt. Die alltägliche Präsenz von Anne Frank als erinnerungskulturelle Erzählung, ist entweder bereits im Geschichtsbewusstsein Lernender vorhanden oder lässt sich sehr niederschwellig herstellen. Der Neuigkeitswert besteht in diesem speziellen Falle darin, eine vorgeblich „bekannte“ Erzählung in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen und in neue, unbekannte Kontexte zu stellen. Neben der Quellen-Interpretation, um die es hier geht, kann auch das Thema einer Problemstellung sogleich relevant und unbekannt sein, wie zum Beispiel viele Themen der außerdeutschen Geschichte. Schließlich sind verschiedene Bewertungen einer historischen Epoche geeignet, das Neuigkeits-Kriterium zu erfüllen.

Im Falle des Anne Frank Tagebuches liegt der Neuigkeitswert in den Ergebnissen, der erst seit kurzer Zeit neu perspektivierten Rekonstruktion der deutschen Besatzungszeit in den Niederlanden (Happe 2012). Im Anschluss an diese und andere Arbeiten zur Rekonstruktion der besetzten Länder Westeuropas entwickelte die Geschichtswissenschaft neue Methoden zu deren Bewertung, wie diejenige des Vergleichs der Überlebenschancen von Juden (Griffion & Zöller 2011). Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Wissen in regionaler Hinsicht und gewinnen Einblick in die Grenzen des Konzepts der „Repräsentativität“ historischer Akteure, die im Nachhinein zu Gruppen (z.B. Täter – Opfer) zusammengeführt werden. Tabelle 2 fasst die fachdidaktischen Entscheidungen für die neu zu erschließenden Lerninhalte in den Begrifflichkeiten des LPA Modells noch einmal zusammen.

Tab. 2: Geschichtswissenschaftlicher Neuigkeitswert der Lernaufgabe

Didaktisches Merkmal	Fachdidaktische Entscheidungen	Geschichtsdidaktische Entscheidung
Aspekt 2 Neuigkeitswert	A. Unbekannter bereichsspezifischer Inhalt	A. Unbekannter geschichtswissenschaftlicher Inhalt ⇒ Die Niederlande unter deutscher Besatzung und das Anne Frank Tagebuch als historische Quelle
	B. Unbekannte bereichsspezifische Methode	B. Unbekannte geschichtswissenschaftliche Methode ⇒ Transnationaler Vergleich: Viktimisierungszahlen, in den von Deutschland besetzten Gebieten West- und Osteuropas

Das Kriterium des Neuigkeitswertes ist geeignet, den Konzeptwechsel zwischen alltagsförmigem und wissenschaftlichem historischem Denken einzuleiten. Wenn das Thema der Problemstellung von den Schülerinnen und Schülern als relevant erkannt ist, dann lassen sich mit der Einführung der neuen Inhalte die alltagsförmigen historischen Fragen zu geschichtswissenschaftlichen Fragen transformieren. Im Bewusstwerden des Unterschiedes erschließt sich epistemisches Wissen um die Natur des Faches. Um den Fragestellungen fachlich auf den Grund zu gehen, bedarf es schließlich der Aneignung fachlicher Konzepte in Gestalt von Quellen, Interpretationen und Fachvokabular. Die Lernaufgabe adressiert eine historische Fragestellung als den historischen Lernprozess initiierendes Problem.

A. Unbekannter geschichtswissenschaftlicher Inhalt

„Unbekannte Inhalte“ bestehen im Fach Geschichte nicht notwendig darin, die nächste chronologische Epoche zu beginnen. Sie sind vielmehr darauf bezogen, welche exemplarischen Inhalte sich mit gesellschaftlich relevanten Diskursen verbinden lassen, und die bereichsspezifisch bereits bekannten Inhalte gleichermaßen zu verunsichern, zu verändern und zu erweitern. In der Diktion des FUER Modells handelt es sich bei diesem Ziel um die Einsichtnahme in den Konstruktcharakter von Geschichte. Im oben gewählten Beispiel besteht die Verunsicherung darin, dass die Niederlande unter deutscher Besatzung als Kontext der Biographie der Anne Frank thematisiert werden. Das Beispiel verdeutlicht einmal mehr, dass die Akteure in der deutschen Administration die verschiedenen niederländischen Strukturen, die niederländische Gesellschaft und Privatpersonen in ganz unterschiedlicher Weise auf diesen neuen Zustand im Mai 1940 reagierten und in unterschiedlicher

Weise Einfluss auf das Schicksal von Anne Frank nehmen konnten. Durch die Konfrontation mit den zeitgleich einsetzenden Gewaltexzessen im Osten und der Dynamik des Holocaust gewinnt das Geschehen globalen Charakter, in dem Anne Frank ein ganz spezifisches Schicksal erfährt, das sich von demjenigen anderer Verfolgter unterscheidet. Neu daran ist die Überschreitung des statischen Opfergedankens, für den die Anne Frank der Erinnerungskultur nicht selten zur Ikone erstarrt.

B. Unbekannte bereichsspezifische Methode

Das Aufbrechen der vorgeblich gleichförmigen Schicksale der ermordeten Juden Europas unter dem Opferbegriff, führt zur Methode des transnationalen Vergleichs. Dabei ist im Falle der Anne Frank und ihres Kontextes der besetzten Niederlande auffällig, dass die hier verfolgten Juden im Vergleich zu Frankreich viel geringere Überlebenschancen hatten. Die Holocaustforschung diskutiert, ob das an der Art der Administration gelegen haben könnte, ob die gesellschaftlichen Voraussetzungen andere waren oder ob sich diese Beobachtung letztlich auf überwiegend arbiträre personelle und strukturelle Bedingungen zurückführen lassen könnte (Griffioen & Zöller, 2011). Es handelt sich dabei um eine authentische historische Fragestellung, die sich im Vergleich der Viktimisierungszahlen in statistischer oder kartographischer Form auch Schülerinnen und Schülern sehr leicht erschließt. Authentisch bedeutet auch, dass die Forschung dazu keine einheitliche Bewertung äußert und die Lernenden sich in exemplarischer Weise in diesen Diskurs mit hineinnehmen lassen können.

Ziel der Lernaufgabe:

Förderung historischer Frage-, Methoden- und Sachkompetenz

In der Auswahl historischer Erzählungen aus Geschichtskultur und Geschichtswissenschaft, die Lernende dazu anregen, selbständig Fragen zu formulieren, liegt das initiatorische Moment für die Anregung historischer Denkprozesse (Schreiber 2008, Van Drie & Van Boxtel, 2008). Indem sich bei der Analyse der Lernaufgabe stets neue Fragen ergeben, aggregiert der Lernende umso mehr faktuales und prozedurales Wissen, je mehr Antwortoptionen das bereit gestellte Material ermöglicht. Die Rückbindung und Einordnung des empirischen Einzelfalles an die fachliche Rekonstruktion des Gesamtgeschehens ermöglicht die Narrativierung des Themas „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“. Die Grenzen der Generalisierbarkeit historischer Einzelfälle eröffnet Einblicke in das epistemische Prinzip der Multiperspektivität und Subjekthaftigkeit aller historischen Erzählungen.

Kompetenzdidaktische Validierung der Lernaufgabe

Die Problemstellung historischer Lernaufgaben besteht darin, mikrohistorische Beispiele in den Kontext makrohistorischer Zusammenhänge zu stellen und sich darüber die fachlichen Konzepte anzueignen, deren es zur diskursiven Lösung der Lernaufgabe bedarf. (Tabelle 3).

Tab. 3: Förderpotential für die Kompetenzen historischen Denkens durch die Lernaufgabe

Didaktisches Merkmal	Fachdidaktische Entscheidungen	Geschichtsdidaktische Entscheidung
Aspekt 3 Förderung von Problemlösefähigkeit	A. Offenheit der Ausgangssituation	A. Offene geschichtswissenschaftliche Bewertungsfrage Beispiele ⇒ Wie kam es zur Durchführung des Massenmordes an den europäischen Juden? ⇒ Das Beispiel Anne Frank
	B. Zahl der Lösungswege	B. Konkurrierende Beurteilungen des fachlichen Problems durch mindestens zwei Historiker oder historische „Schulen“ Beispiele ⇒ Hitler hatte einen „Masterplan“ und setzte ihn durch (Intentionalistische Bewertung) ⇒ Strukturen und Kriegsgeschehen führten zur Dynamisierung der Gewalt (Strukturalisten) ⇒ Überprüfung verschiedener Akteure aus dem Kontext des Anne Frank Tagebuches
	C. Offenheit der Zielsituation	C. Das zur Verfügung gestellte Material zur Analyse des Problems ermöglicht mehrere diskursive Lösungswege. Beispiele: ⇒ Zwei verschiedene generalisierende Narrative zur Geschichte des Holocaust ⇒ Unterscheidung zwischen Repräsentativität und Exemplarizität von Akteuren ⇒ Überprüfung am Beispiel der Debatte um die „Repräsentativität“ Anne Franks für die Opfer des Holocaust

Das dritte Kriterium zielt auf den intendierten Lernerfolg und unterscheidet sich daher von den beiden anderen inhaltsbezogenen Kriterien. Während die Frage nach Relevanz und Neuigkeitswert zunächst eine geschichtsdidaktische Begründung des Inhalts der Problemstellung für die Lernaufgabe erfordert, geht es bei der Frage nach deren Förderpotential um die theoretische Vorbereitung der empirischen Überprüfung. Wenn Kriterium 1 und 2 erfüllt sind, dann liegt das Problem für die Initiation der Lernaufgabe, sowie deren Strukturierung durch Impulse und Unterrichtsmaterial vor. Daher zeigt sich in der Durchdeklinierung der Erfordernisse des dritten Kriteriums die Tragfähigkeit der zuvor getroffenen Entscheidungen. Hier zeigt sich, ob die Aufgabe alle vier Kompetenzbereiche historischen Denkens zu fördern geeignet ist, um so Schülerinnen und Schülern die Ausprägung eines reflektierten und selbst-reflexiven Geschichtsbewusstseins zu ermöglichen.

Das dritte Kriterium guter Lernaufgaben für den Geschichtsunterricht mag zugleich das ungewöhnlichste für ein herkömmliches Verständnis historischen Lernens sein. Denn bislang ist es nicht üblich, von historischen Problemen zu sprechen, sondern von historischen Themen oder Inhalten. Für die Konzeption der Aufgabe bedarf es seitens der Lehrkraft der problemorientierten Formulierung für die Überschrift der Lernaufgabe (A Offenheit der Ausgangssituation). Sie ist damit in ihrer fachdidaktischen Kompetenz gefordert, während sie bei der Bereitstellung des Materials und der Strukturierung der Erschließungsaufgaben (B Anzahl der Lösungswege) auf ihre fachwissenschaftliche Expertise angewiesen ist. Im Unterschied zu deskriptiven Lernaufgaben, erfordert dies die professionelle Kompetenz, mehrere Möglichkeiten zur Narrativierung der Antwort auf die historische Fragestellung der Lernaufgabe in den Blick zu fassen und selbst exemplarisch auf Basis der ausgewählten Materialien durchzuführen (C Offenheit der Zielsituation).

Im Dreiklang der Offenheit des Ausgangs, der Lösungswege und der Zielsituation findet sich die Spannung zwischen den historischen Erzählungen wieder, die in einer Zeit und in einer Gesellschaft als die „richtigen“ anerkannt werden und die Tatsache, dass diese Erzählungen einem steten Prozess der Veränderung unterliegen. Dies zu erkennen und den Ursachen des Wandels auf den Grund zu gehen, beschreibt das Ziel historischen Lernens im Sinne der Kompetenzorientierung: die Ausprägung reflektierten und selbst-reflexiven Geschichtsbewusstseins als Folge von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Das Modell der lernprozessanregenden Aufgaben ist aus geschichtsdidaktischer Perspektive dazu geeignet, die Passung von geschichtswissenschaftlicher und kompetenzdidaktischer Validierung für die Konzeption von Lernaufgaben zu systematisieren. Mittelfristig könnte hier – unter Einbeziehung der hier nicht besprochenen lernpsychologischen Krite-

rien – die Chance für Reliabilitätsprüfungen sowohl der Lernaufgaben als auch der Lernerfolgskontrolle liegen.

Literatur

- Blömeke, Sigrid u.a. (2006): Analyse der Qualität von Aufgabenaus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft* 34 (4). S. 330-357.
- Borries, Bodo von (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. In: Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias / Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt.
- Brauch, Nicola (2010): Nachhaltiges historisches Lernen als Gegenstand empirischer Lehr/Lernforschung. Ein Rückblick auf den Tagungssommer 2009 In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Göttingen, S. 143-159.
- Brauch, Nicola (2011): How do we assess future history teachers' competencies in the didactical reasoning of social science education? Investigation of a coding schemes' functionality developed for the competency analysis in history teacher education. In: *Journal for Social Science Education 3-2011 (Social Science Literacy and Learning II*, <http://www.jsse.org/2011/2011-3>).
- Frank, Otto H. (1946): *Anne Frank Tagebuch*. Frankfurt.
- Frank, Otto H. / Pressler, Mirjam (2009): *Anne Frank Tagebuch*. Frankfurt.
- Gautschi, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach.
- Happe, Katja u.a. (2012): *Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933-1945. Band 5: West- und Nordeuropa 1940-Juni 1942*. Berlin.
- Hartig, Johannes / Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev (2008): *Assessment of competencies in Educational Contexts*. Göttingen / Cambridge.
- Körper, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried.
- Schreiber, Waltraud. (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54/2, 198-212.
- Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo / Blömeke, Sigrid (2009): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- Van Drie, Jan / van Boxtel, Carla (2008): Historical reasoning: Towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. In: *Educational Psychology Review* 20(2), S. 87-110.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Münster.

Autorenverzeichnis

- Batzel, Andrea, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Schulpädagogik.
- Blumschein, Dr. Patrick, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Bohl, Prof. Dr. Thorsten, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Schulpädagogik.
- Brauch, Dr. Nicola, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte.
- Caspari, Prof. Dr. Daniela, Freie Universität Berlin, Institut für Romanische Philologie.
- Ehret, Carola, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für mathematische Bildung.
- Girmes, Prof. Dr. Renate, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule.
- Hallitzky, Prof. Dr. Maria, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Allgemeine Didaktik & Schulpädagogik des Sekundarbereichs.
- Hanke, PD, Dr. Ulrike, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Haug, Dr. Reinhold, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für mathematische Bildung.
- Heins, Jochen, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur.
- Heinze, Franziska, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Allgemeine Didaktik & Schulpädagogik des Sekundarbereichs.
- Heuer, Christian, Dr. phil., Leiter der Deutsch-Französischen Grundschule am Lycée Franco-Allemand in Buc (Frankreich).
- Heyl, Prof. Dr. Thomas, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut der bildenden Künste.
- Holzäpfel, Prof. Dr. Lars, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für mathematische Bildung.
- Holzbrecher, Prof. Dr. Alfred (im Ruhestand), Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Kiper, Prof. Dr. Hanna, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Kleinknecht, Dr. Marc, Technische Universität München, School of Education, Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Kleß, Dr. Eva, Technische Universität Kaiserslautern, Fachbereich Pädagogik.
- Küster, Prof. Dr. Lutz, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Romanistik.
- Lang-Wojtasik, Prof. Dr. Gregor, Pädagogische Hochschule Weingarten, Erziehungswissenschaft.
- Leuders, Prof. Dr. Timo, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für mathematische Bildung.
- Luft, Florian, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Maier, Prof. Dr. Uwe, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik / empirische Schulforschung.
- Marchand, Silke, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Allgemeine Didaktik & Schulpädagogik des Sekundarbereichs.
- Metz, Prof. Dr. Kerstin, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache und Literatur.
- Müller, Karla, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Allgemeine Didaktik & Schulpädagogik des Sekundarbereichs.
- Nückles Prof. Dr. Matthias, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

Peters, Sebastian, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Didaktik und Geschichte der Physik.

Roßa, Anne-Elisabeth, Universität Hildesheim. Institut für Erziehungswissenschaft.

Schmit, Stefan, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Didaktik und Geschichte der Physik.

Schneider, Dirk, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Allgemeine Didaktik & Schulpädagogik des Sekundarbereichs.

Schratz, Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael, Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung.

Schwarz, Univ.-Ass.in Mag.a, Dr. Johanna F., Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung.

Standop, Prof. Dr. Jutta, Universität Trier, Fachbereich Pädagogik.

Wegner, Elisabeth, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

In diesem Sammelband wird die Diskussion der interdisziplinären Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung/Didaktik Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktiken im Dialog dokumentiert, die im September 2011 in Freiburg stattfand. Der vorliegende Band umfasst 22 Beiträge und gliedert sich in drei große Teile: Aufgaben als Bausteine der Didaktik, Aufgaben fachdidaktisch betrachtet und interkulturelle und globale Perspektiven der Didaktik. Im ersten Teil widmen sich die Autoren der Positionierung der Allgemeinen Didaktik und stellen Kategorisierungssysteme für Aufgaben vor. Sie schauen auf die wirkmächtigen Lernenden und heben die Bedeutung der Lehrerausbildung hervor. Im zweiten Teil werden fachdidaktische Ansätze aus den Bereichen Mathematik, Kunst, Deutsch, Englisch und Geschichte vorgestellt. Im dritten Teil stehen interkulturelle Fragestellungen im Vordergrund. Es werden übergreifende Fragen zum globalen Lernen behandelt und auch gezeigt wie Interkulturalität z.B. im Französischunterricht umgesetzt werden kann.



Der Herausgeber

Dr. Patrick Blumschein, geboren 1967, ist Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Lernaufgaben, Lehr-Lern-Forschung, Instructional Design und Lernen mit neuen Medien.

978-3-7815-1961-9



9 783781 519619