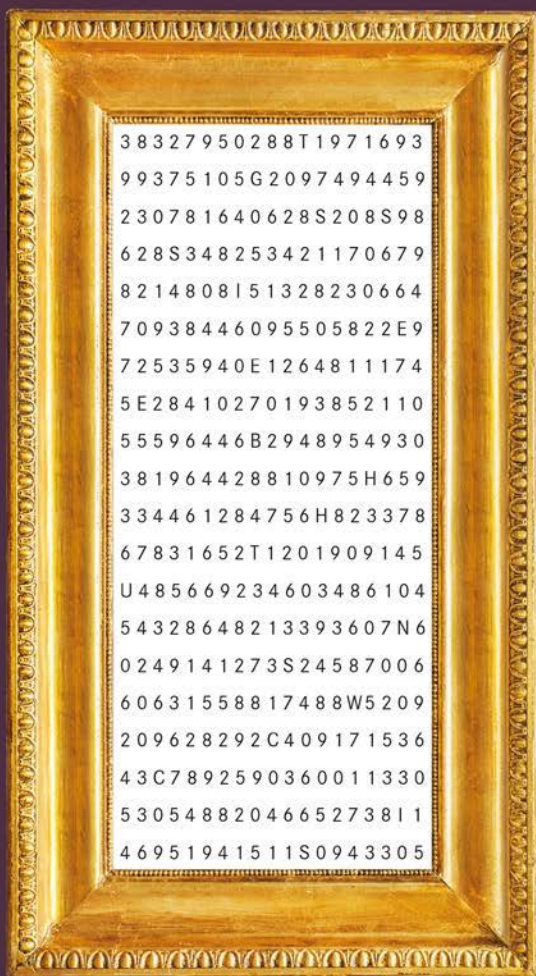


# Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar?





**unipress**

## Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 37

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für  
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Sebastian Barsch,  
Christoph Kühberger, Franziska Rein, Andreas Hübner  
und Martin Schlutow



Judit Ramb / Philipp McLean /  
Peter Riedel / Jörg van Norden (Hg.)

## **Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar?**

Tagung der Early Career Researcher  
der Konferenz für Geschichtsdidaktik  
in der Universität Bielefeld 2023

Mit 10 Abbildungen

**V&R unipress**

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

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

© 2025 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, [info@v-r.de](mailto:info@v-r.de),  
ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,  
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,  
Österreich)  
Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis,  
Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen  
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Peter Riedel unter Verwendung von [goir/stock.adobe.com](https://goir/stock.adobe.com)  
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck  
Printed in the EU.

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-1797-4

Inhalt

Danksagung . . . . . 7

Einleitung – Theorie und Empirie als unzertrennliches Paar? . . . . . 9

**I Narration, Erzählen und Zeit**

Jan Siefert  
Schüler erklären und erzählen Geschichte. Theoretische Konzeptionen  
von Erklärungen in ihrer Relevanz für die empirische Erfassung von  
(Partial-)Leistungen der narrativen Kompetenz . . . . . 15

Daniel Fastlabend-Vargas  
Ohne Theorie keine Empirie?! Zum Stellenwert von Theorie in der  
rekonstruktiven Forschung am Beispiel der explorativen Erforschung von  
»Spielregeln« Jugendlicher im Umgang mit Geschichte . . . . . 35

**II (Digitale) Spiele**

Lorenz Prager  
Computerspiel-Diskurs-Analyse. Eine Gebrauchsanweisung zur  
Kritischen Diskursanalyse von historisierenden digitalen Spielen . . . . . 61

Christian Buschmann  
Zwischen *Authentizität* und *Abstraktion* – Einsatzvarianten des Planspiels  
»Julikrise 1914« im Geschichtsunterricht . . . . . 77

**III Wahrnehmung**

Nadja Mix  
Social Media im Geschichtsunterricht. Modifikation der subjektiven  
Theorien mittlerer Reichweite und Erweiterung des Professionswissens  
von Geschichtslehrkräften durch Fortbildungen . . . . . 97

Elena Lewers  
Geschichtserfahrung mit Virtual Reality – Theoretische Konzepte und  
empirische Befunde . . . . . 121

**IV Geschichtsunterricht**

Melanie Richter-Oertel  
Fachunterricht ohne Fachdidaktik? Das Fächerintegrationskonzept  
*Transdisziplinäre gesellschaftswissenschaftliche Bildung (TgB)* als Antwort  
auf ein fachdidaktisches Desiderat . . . . . 143

Franziska Pilz  
Krisen historischen Lernens. Zum historischen Lernpotenzial  
sprachlich-interaktionaler Krisen im Geschichtsunterricht . . . . . 161

Jan-Christian Wilkening  
Historisches Denken von Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten:  
Einblicke in eine ethnographische Feldstudie . . . . . 175

Martin Nitsche / Jonas Schobinger / Jan Scheller / Julia Thyroff  
Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick  
zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen,  
Schreiben sowie Orientieren . . . . . 193

**V Disziplingeschichte**

Hannah Van Reeth  
»Wandel« als Selbsterzählung? Über Dis|Kontinuitäten  
geschichtsdidaktischen Denkens . . . . . 213

**VI Globalgeschichte und Rassismuskritik**

Benjamin Reiter  
Historische Gerechtigkeit. Wertebildung und historisches Lernen . . . . . 233

Judit Ramb  
Über Rassismus(kritik)forschung in der Geschichtsdidaktik . . . . . 251

Jana Völkel  
Fremdheit radikal – Ein Angebot an die Geschichtsdidaktik . . . . . 267

Abstracts . . . . . 285

Autor\*innen . . . . . 291

## Danksagung

Die Herausgeber\*innen danken sowohl der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) als auch der Abteilung Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld für ihre großzügige finanzielle Unterstützung einerseits im Rahmen der Durchführung der ECR-Tagung selbst, andererseits aber auch für die vollständigen Finanzierung der Druckkosten dieses Bandes. Darüber hinaus danken wir den studentischen Mitarbeiterinnen Lisa Ernst (Universität zu Köln) und Lina Siering (Universität Bielefeld) für die Unterstützung bei der Fertigstellung des Sammelbandes.



## Einleitung – Theorie und Empirie als unzertrennliches Paar?

Theorie und Empirie werden häufig im selben Atemzug genannt, wenn es um wissenschaftliche Forschungsprozesse geht. Für viele Forschungsarbeiten scheinen Theorie und Empirie zusammen zu gehören, und gleichzeitig wird häufig eine Differenz zwischen ihnen diagnostiziert, die zum Teil als ein Gegensatz verstanden wird. Theorie *und* Empirie gleichzeitig in den Blick zu nehmen und ihr konkretes Verhältnis in Forschungsprojekten zu diskutieren, war Ziel der im Juli 2023 an der Universität Bielefeld veranstalteten Tagung der Early Career Researcher der Konferenz für Geschichtsdidaktik. Auf der Tagung wurden verschiedene Qualifikationsprojekte vor dem Hintergrund theoretischer Reflexionen und empirischer Ausgestaltung vorgestellt und diskutiert. Dabei wurden neben der Vorstellung der einzelnen Projekte auch generelle Fragen aufgeworfen, etwa welches jeweilige Theorie- bzw. Empirieverständnis in der Disziplin vorherrscht, wie mit dem vermeintlich unzertrennlichen Paar von Empirie und Theorie umgegangen wird oder in welchem Verhältnis beide zueinander stehen.<sup>1</sup>

Im Rückblick scheint die Didaktik der Geschichte seit jeher mehr als nur das unzertrennliche Paar »Theorie – Empirie« zu bearbeiten. An dieser Stelle sei auf die viel bemühte Definition des Gegenstands der Disziplin von Karl-Ernst Jeismann aus dem Jahr 1977 verwiesen, in der Jeismann<sup>2</sup> die Paarbeziehung andeutet: Geschichtsbewusstsein als Kern sowie die damit verbundenen »Inhalte und Denkfiguren«<sup>3</sup> im Wandel der Zeit konturieren den theoretischen Part. Die

---

1 Der Tagungsbericht von Caroline Clormann und Imke Sofie Selle kann bei HSozKult eingesehen werden: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-139176?title=theorie-und-empirie-ein-unzertrennliches-paar&recno=19&q=Geschichtsdidaktik&sort=newestPublishe&fq=&total=222>, aufgerufen am 19.06.2024.

2 Vgl. Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft: Didaktik, Forschung, Theorie. Göttingen 1977 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1430), S. 9–33, hier S. 12.

3 Ebd.

Frage danach, wie das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft in seinen diversen Ausprägungen seine Bedeutung entfaltet, berührt hingegen die Ebene der Empirie als der Erfahrung. Jeismann bleibt aber nicht an dieser Stelle stehen, sondern bezieht für die Didaktik der Geschichte auch die Ebene der Pragmatik mit ein, auf der nach Wegen gesucht werde, Geschichtsbewusstsein zu bilden, zu formen oder zu beeinflussen.<sup>4</sup> Auch Bernd Schönemann identifiziert die Trias Empirie – Theorie – Pragmatik als die Hauptarbeitsfelder, die die Didaktik der Geschichte als »Erfahrungswissenschaft«, »Reflexionsinstanz« und »Handlungswissenschaft« charakterisieren.<sup>5</sup> Mit Blick auf die in diesem Sammelband versammelten Forschungsprojekte und darüber hinaus auf diejenigen Qualifikationsvorhaben, die derzeit von Early Career Researchern in der Disziplin betrieben werden, wird die Trias zum Quartett: Die Normativität gesellt sich zum Dreigespann.<sup>6</sup> Die Frage nach der normativen Dimension der Geschichtsdidaktik ist zwar keine neue,<sup>7</sup> jedoch scheint sie zumindest in diesem Sammelband und damit vielleicht im geschichtsdidaktischen Diskurs insgesamt (wieder) vermehrt gestellt zu werden. Welche der vier Stimmen des Quartetts die erste oder zweite Geige, vielleicht aber auch die Viola oder das Cello spielt, ist für jedes der Projekte individuell wie eine eigene Komposition. Es scheint jedoch, dass ein Wohlklang dadurch entsteht, dass alle Ebenen auf die eine oder andere Weise angesprochen werden und ihre Anteile an dieser Komposition haben. Geschichtsdidaktische Forschung berührt also mehr als nur das Paar (oder Duett) von Theorie und Empirie.

Warum ist es aber dennoch sinnvoll, diese Analogie sogar als Titel für diesen Band zu verwenden? Die Antwort liegt auf der Hand: Derzeit scheint kaum eine geschichtsdidaktische Qualifikationsarbeit ohne Empirie *und* Theorie denkbar. Nicht selten sind die betreffenden Inhaltsverzeichnisse in einen »Theorieteil« und einen »empirischen Teil« aufgeteilt. Und es scheint geradezu obligatorisch zu sein, innerhalb der Disziplin unter Beweis zu stellen, beide Ebenen zu beherrschen: begriffliche Klärungen, Rückbindung an und Adaptierung von vorhandene(n) Theoriekonzepte(n) sowie deren analytische Untersuchung durch methodisch gestützte Verfahren. Diese Anlehnung an die zwei Partnerinnen der Paarbeziehung ist der rote Faden, der diesen Sammelband durchzieht. So divers

---

4 Ebd.

5 Vgl. Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin 2011, S. 11–22, hier S. 13f.

6 Darauf verwies Peter Riedel in der Abschlussdiskussion der Tagung.

7 Vgl. u. a. Klaus Bergmann: Warum sollen Schüler Geschichte lernen? In: Geschichtsdidaktik (1976), H. 1; Philipp McLean: Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen 2023 (Geschichtsdidaktik theoretisch, Band 4), S. 218–243.

wie die Gruppe der Early Career Researcher ist, sowohl hinsichtlich der Karriere-stufe – von Doktorand\*innen bis hin zu Junior-Professor\*innen – als auch bezüglich der Themen der einzelnen Projekte – vom historischen Planspiel bis hin zu Rassismuskritik –, so verschieden ist auch das jeweilige Theorie- und Empirieverständnis, das in den jeweiligen Beiträgen mal mehr, mal weniger deutlich herausgestellt wird.

Im Panel I »Narration, Erzählen, Zeit« beleuchtet *Jan Siefert* (Duisburg-Essen) konzeptionelle Fragen zu theoretischen und empirischen Perspektiven in der Art und Weise, wie Schüler\*innen historische Ereignisse erklären. Im Aufsatz von *Daniel Fastlabend-Vargas* (Paderborn) wird die untrennbare Verbindung von Theorie und Empirie betont und anhand des Modells des »Forschungsvierecks« von Johannes Meyer-Hamme und einer Studie zu »Spielregeln« Jugendlicher im Umgang mit Geschichte exemplifiziert.

Im Panel II »(Digitale) Spiele« stellt *Lorenz Prager* (Wien) ein Schema zur Methode der Kritischen Diskursanalyse vor, das er auf historisierende digitale Spiele exemplarisch anwendet. Nach dem, was in den Werkzeugkoffer von Geschichtslehrkräften gehöre, fragt *Christian Buschmann* (Frankfurt). Er spricht sich dafür aus, geschichtsdidaktische Methoden aus der jeweiligen Zielsetzung der Unterrichtspragmatik abzuleiten. Beispielhaft führt er dies an der Methode des historischen Planspiels und einer Befragung von Lehrkräften zum Einsatz dieser Methode im Unterricht vor.

Im Panel III »Wahrnehmung« fragt *Nadja Mix* (Potsdam) nach dem Einfluss von Lehrkräftefortbildungen zu Social Media im Geschichtsunterricht auf subjektive Theorien von Geschichtslehrkräften und stellt darüber hinaus ein Kompetenzmodell für einen digital gestützten Geschichtsunterricht vor. Ebenfalls mit dem Bezug zu digitalen Medien untersucht *Elena Lewers* (Bochum) in ihrem Aufsatz, wie »Geschichtserfahrung« als erster Schritt in der Auseinandersetzung mit Geschichte theoretisch konzeptionalisiert und empirisch erfassbar wird.

Im Panel IV »Geschichtsunterricht« entwickelt *Melanie Richter-Oertel* (Flensburg) eine theoretische Fundierung der gesellschaftlichen Verbundfächer, indem sie vor allem das Konzept der »Transdisziplinären gesellschaftlichen Bildung« zur Diskussion stellt. *Franziska Pilz* (Paderborn) diskutiert in ihrem Beitrag verschiedene Bedeutungen des Krisenbegriffs, um ihn einerseits in einen theoretischen Kontext einzuordnen und auf historische Denk- und Lernprozesse zu beziehen, und andererseits Anregungen zu geben, wie das Phänomen »Krise« empirisch in den Blick genommen werden könnte. *Jan-Christian Wilkening* (Köln/Kiel) setzt sich mit der Frage auseinander, wie historisches Denken im Rahmen von Inklusion zu modellieren ist, und stellt dazu zwei ethnographische Feldstudien vor. Sie untersuchen, wie Schüler\*innen eines Förderzentrums mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Geschichtsunterricht die Special Olympics thematisieren. *Jonas Schobinger*, *Jan Scheller*, *Julia Thyroff* und *Martin*

*Nitsche* (Nordschweiz) identifizieren in einer systematischen Literaturrecherche zentrale Aspekte und Unterscheidungskriterien von vier als zentral erachteten Komponenten historischen Denkens (historisches Fragen, Umgang mit Quellen und Berichten, Geschichtsschreibung und Orientierung bzw. Urteil). und legen eine tabellarische Übersicht für das Projekt »Erforschung von Lernprozessen in der Geschichte (RicH)« vor, um zukünftige Forschungsaufgaben zu skizzieren.

Das Panel V »Disziplingeschichte« beschränkt sich auf den Beitrag *Hanna van Reeths* (Graz), der die Gründerjahre der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik in den Blick nimmt und sowohl ihr Selbstverständnis als auch ihre Theorieansätze als den Versuch interpretiert, Diskontinuität zu verarbeiten.

Im Panel VI »Globalgeschichte und Rassismus« diskutiert *Benjamin Reiter* (Bamberg) die Bedeutung historischer Gerechtigkeit für die Wertebildung im Geschichtsunterricht. *Judit Ramb* (Bielefeld) thematisiert die Vereinbarkeit von Rassismuskritik mit Historischem Denken und stellt erste Überlegungen zu einer rassismuskritischen Geschichtsdidaktik vor. *Jana Völkel* (Paderborn) wagt sich an das umstrittene Konzept der Fremdheit und des Fremdverstehens heran, indem sie auf die diesbezügliche Phänomenologie Bernhard Waldenfels' zurückgreift.

Wenn ein Urteil der Herausgeber\*innen erlaubt ist: Die Beiträge des Sammelbandes verbindet eine intensive Auseinandersetzung mit Schlüsselthemen der Geschichtsdidaktik. Mögen sie einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung unseres Faches leisten.

# I Narration, Erzählen und Zeit



Jan Siefert

## **Schüler erklären und erzählen Geschichte. Theoretische Konzeptionen von Erklärungen in ihrer Relevanz für die empirische Erfassung von (Partial-)Leistungen der narrativen Kompetenz**

Mein aktuelles Forschungsprojekt am historischen Institut der Universität Duisburg-Essen folgt konzeptionell auf das abgeschlossene, fächerübergreifende SchriFT-Projekt<sup>1</sup> zur Untersuchung schriftlicher Sprachleistungen von Schülerinnen und Schülern. Während sich das vorangegangene Projekt auf Beschreibungen und Erklärungen im Lernsetting eines Genre-Cycle konzentrierte<sup>2</sup>, fokussiert sich das Folgeprojekt auf Formen von Erklärungen im Text-Genre und in umfänglicheren Narrationen.

Ein methodischer Unterschied ist, dass der Genre-Cycle nicht als theoretische Grundlage der Intervention bei der Gestaltung des Lernmaterials herangezogen wird; die empirische Studie soll vielmehr Erklärungsleistungen auf Basis eines globalgeschichtlichen Angebots erfassen, wobei unterschiedliche analoge und digitale (Lern-)Materialien mit verschiedenen Quellentypen und Darstellungen die inhaltliche Grundlage für die Erklärungen und Narrationen der Schülerinnen und Schüler bilden.

Die erhobenen Daten umfassen zunächst einen Fragebogen zu Interessen und Vorwissen, welcher der eigentlichen Erhebung vorausgeht. Die eigentlichen Daten bestehen aus zwei Teilen: Im ersten Teil werden Lernaufgaben an jeweilige Materialien gebunden, die unterschiedliche Beschreibungen und Erklärungen in den jeweiligen Genre einfordern. Auf Basis der Ergebnisse werden im zweiten Teil historische Erzählungen von Schülerinnen und Schülern verfasst, die auf den Ergebnissen des ersten Teils beruhen. Die Datensätze wurden in einem Lern- und Arbeitsheft gebündelt. Ursprünglich war vorgesehen, die gesamte Erhebung in

---

1 Vgl. Heike Roll u. a. (Hrsg.): Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster 2022. Vgl. KoMBi 2018 = Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit 2013–2020. Projektvorstellungen und Zwischenergebnisse 2013–2020. Hamburg 2018.

2 Vgl. Charlotte Husemann: Geschichte beschreiben, Geschichte erklären – Eine Untersuchung fachsprachlicher Konzepte und fachlicher Sprachhandlungsfähigkeit von GesamtschülerInnen der Sekundarstufe I. Göttingen 2022.

einem digitalen Raum durchzuführen, aber Copyright-Fragen bei der Materialerstellung und Quellenauswahl erzwangen einen analogen Materialteil. Hinzu kam, dass es im Rahmen eines Workshops an einem außerschulischen Lernort unpassend scheint, die Schüler\*innen einen gesamten Tag vor Bildschirmen zu platzieren.

Die digitalen Inhalte werden über die Plattform *offene-geschichte* der Universität Tübingen<sup>3</sup> bereit gestellt; die Ton- und Videoquellen wurden an den PCs bereitgestellt. Die Studie wurde im Alfred-Krupp-Schülerlabor an der Universität Bochum<sup>4</sup> durchgeführt, um konstant gleiche und vergleichbare (Labor-) Bedingungen herstellen zu können und Zugang zu verschiedenen Schulstufen und Schulformen zu haben.

In einem vierstündigen Workshop befassten sich Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 10 bis 13 mit der Geschichte des Atombombenabwurfs auf Hiroshima, um eine eigene Erzählung zu formulieren. Im ersten, dreistündigen Teil befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Lernmaterialien, um im zweiten Teil selbst eine Narration zu verfassen. Die Lernmaterialien des ersten Teils enthalten explizite Aufgaben, die auf verschiedene Formen von Erklärungen abzielen (siehe Tabelle 1). Im zweiten Teil wird lediglich die offene Aufgabe gestellt, eine Narration zur Erinnerung an Hiroshima zu verfassen.

Das Lernmaterial zu Hiroshima verwendet Text- und Bildquellen, nutzt aber in besonderem Maß Filmdokumente, um den Zugang zur Geschichte zu ermöglichen; das Material wurde im Sinne der hier diskutierten Überlegungen nicht in einer Narration organisiert. Der Aufbau des Arbeitsheftes folgte zwar der Chronologie, aber alle Materialien sind in sich geschlossen. Die einzige Ausnahme stellt der Zeitstrahl dar. In unterschiedlicher Gewichtung werden die relevanten Inhalte zwischen 1937 und 1945 didaktisch aufbereitet. Materialien zur Erinnerung an Hiroshima über die Gedenkfeiern 2016 und exemplarische *Hibakusha* wurden ergänzt. Die Materialauswahl geht aus einer eigenen Narration und den Ergebnissen der Pre-Tests hervor. Einige Quellen erwiesen sich als zu umfangreich, redundant oder schwierig. Es wurde gesichert, dass aus den Materialien tatsächlich eine Narration erstellt werden kann.

Die Daten sollen über einen Mixed-Methods-Ansatz ausgewertet werden, der sich primär auf eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring stützt. Insgesamt

3 Unter [offene-geschichte.de](https://offene-geschichte.de) sind auch die digitalen Lernmaterialien zum laufenden Projekt abrufbar. Modul zum Verlauf des Atombombenabwurfs: <https://offene-geschichte.de/atombombenabwurf-auf-hiroshima-6/> (abgerufen am 3. Mai 2024). Modul zur Entscheidung für den Einsatz der Atombombe: <https://offene-geschichte.de/atombombenabwurf-auf-hiroshima-5/> (abgerufen am 3. Mai 2024). Modul zur Erinnerung an Hiroshima: <https://offene-geschichte.de/atombombenabwurf-auf-hiroshima-4/> (abgerufen am 3. Mai 2024).

4 Unter <https://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/> ist auch die Projektbeschreibung des Workshops zu finden.

wurden (Stand Mai 2024) 150 sehr umfangreiche Datensätze erhoben, die weit mehr Informationen enthalten, als für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig gewesen wären.

Aufgrund der Laborbedingungen und der Absprachen mit den Kolleg\*innen in den Schulen liegt die Eingangsquote der jeweiligen Schülerdaten bei fast 100 %, was bei einer Intervention an einzelnen Schulen kaum möglich gewesen wäre. Ein unerwarteter Nebeneffekt in der Gruppenzusammenstellung war, dass sich neben 10. Klassen vor allem Lerngruppen der Oberstufe meldeten, die Geschichte nur im Rahmen ihrer Pflichtbelegungen angewählt haben. Der Zugang zu Haupt- und Realschulen war trotz der Bemühungen des Schüler-Labors und eigener Kontaktaufnahmen nicht möglich, was für die Reichweite der empirischen Ergebnisse später noch Implikationen haben wird.

## 1. Theorie und Empirie von Narrationen im Geschichtsunterricht

Im geschichtsdidaktischen Diskurs ist es Konsens, Narrationen als essentiellen, aber nicht fachexklusiven Teil des Geschichtsunterrichts zu betrachten.<sup>5</sup> Gemeinsame Narrationen zu erzählen, ist ein menschliches Charakteristikum<sup>6</sup> und eine universelle, kulturelle Leistung.<sup>7</sup> Faktizität und Fiktionalität der Erzählungen bei der Orientierung und Identitätsstiftung sind nur bedingt relevant, solange die Erzählung plausibel ist. Die Antwort auf die Sinnfrage durch historisches Erzählen<sup>8</sup> kann sowohl mit faktischen als auch mit fiktionalen historischen Erzählungen beantwortet werden. Beide ermöglichen Sinnbildung.<sup>9</sup> Die für die Geschichtswissenschaft so wichtige empirische Trifftigkeit, also die Herstellung von Glaubwürdigkeit durch (Quellen-)Nachweise, ist also für eine historische Erzählung nicht konstitutiv.

Narrationen sind damit als Kern geschichtskultureller Praxis zu betrachten und können sich in unterschiedlichsten Formen manifestieren. Neben der

5 Vgl. Johannes Jansen: Zeit als narratologische Kategorie historischen Erzählens. In: Manuel Köster (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2023. Zeit. Göttingen 2023, S. 69–83, hier S. 69. Vgl. Michele Barricelli: Narrativität im Geschichtsunterricht oder vom unaufhörlichen Erzählen. Begründung, Herleitung, Bedeutung. In: Thomas Must/Jörg van Norden/Nina Martini, (Hrsg.): Geschichtsdidaktik in der Debatte. Frankfurt 2022, S. 169–185, hier S. 169.

6 Vgl. Albrecht Koschorke: Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt 2017, S. 9.

7 Vgl. Roland Barthes: Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In: Barthes, Roland (Hrsg.): Das semiologische Abenteuer. Frankfurt/M. 1988, S. 102.

8 Vgl. Michele Barricelli: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005, S. 68.

9 Vgl. Koschorke (Anm. 6), S. 85.

klassischen Erzählung in Romanen<sup>10</sup> oder Filmen spielen beispielsweise auch narrative, digitale Spiele<sup>11</sup> eine zunehmende Rolle. Unabhängig von der gewählten Ausgestaltung und Repräsentation<sup>12</sup> behalten die Merkmale von Narrationen ihre Gültigkeit in der theoretischen Annäherung an Narrativität.<sup>13</sup> Informelles Lernen über Narrationen mag auf der einen Seite eine wichtige Rolle für historisches Lernen und seine empirische Erfassung spielen, da Narrative im Geschichtsunterricht nicht separiert von der soziokulturellen (Erzähl-)Praxis von Schülerinnen und Schülern existieren.<sup>14</sup> Auf der anderen Seite hat in formalisierten Lernprozessen die Bedeutung von Narrationen sowohl für den Input als auch für den Output im Paradigma eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts Bestand. Die Dekonstruktion und die Rekonstruktion von Narrationen ausgehend von Quellen und Darstellungen sind ein zentrales theoretisches Element geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle.<sup>15</sup>

Narrationen spielen allerdings nicht nur als Objekt der methodischen Analyse im Unterricht eine Rolle. In unterschiedlichen Kompetenzmodellen werden Kompetenzen zur Konstruktion eigener Narrationen theoretisch ausformuliert.<sup>16</sup> Schüler\*innen sollten in der Lage sein, einen verständlichen Text in einer überzeugenden Sprache zu verfassen<sup>17</sup> – sie sollten über narrative Kompetenz verfügen. Der fachinterne theoretische Diskurs legitimiert eine normativ gesetzte Zielperspektive von Performanzleistungen der narrativen Kompetenz.

10 Vgl. Hans Jürgen Pandel: Geschichte im Roman. Fakten und Fiktionen. In: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt 2021, S. 265–292, hier S. 284f.

11 Vgl. Jan Siefert: Digitale Spiele im Geschichtsunterricht. Narration und Simulation (In Vorbereitung 2024/2025).

12 Vgl. Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 2018, S. 21.

13 Vgl. Hans-Jürgen Pandel: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010, S. 75–93.

14 Vgl. Sven Günther: Zwischen (historischen) Welten. Schülernarrative im Geschichtsunterricht an deutschen Auslandsschulen. In: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden 2016, S. 217–230, S. 217.

15 Vgl. Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 194–234, S. 194 u. 224.

16 Vgl. Schreiber (Anm. 15), S. 214.

17 Vgl. Dennis Jr. Frey: From Chronological Narrative to Inquiry & Analysis: A Structural Shift in Teaching World History. In: Friederike Neumann/Leah Shopkow (Hrsg.): Teaching History, Learning History, Promoting History. Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education. Frankfurt/M. 2018, S. 44–64, hier S. 45.

Allerdings spielt die Textgattung der »historischen Erzählung« trotz ihrer theoretischen Relevanz kaum eine Rolle im Geschichtsunterricht und auch ein Operator »erzählen« wird nicht weiter expliziert.<sup>18</sup> Eine didaktische Wendung der Typen historischen Erzählens nach Rüsen<sup>19</sup> im Sinne eines kompetenzorientierten und aufgabenzentrierten Unterrichts liegt bislang nicht vor.<sup>20</sup> Versteht man Narrationen als Genre im Sinne einer Textsorte, nähert man sich der unterrichtspragmatischen Zerlegung von Texten als Resultat von Lernaufgaben an.<sup>21</sup> Das bedeutet, dass Schülerantworten auf bestimmte Lernaufgaben als autonome Genre betrachtet werden.

Dieses Verständnis findet auch in empirischen Arbeiten Anwendung,<sup>22</sup> doch gibt es keine empirisch operationalisierte Zielperspektive, welche sprachliche und inhaltliche Gestalt von Narrationen Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten fixieren können sollen. Damit die Tätigkeit des Erzählens in Partialleistungen zerlegt werden kann, wäre experimentelle Forschung zu Erzählketten notwendig.<sup>23</sup> Diese liegt jedoch nicht vor.

Allerdings werden in der fachdidaktischen Debatte einzelne Sprachhandlungen von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Ansätzen untersucht,<sup>24</sup> ohne dabei eine ganzheitliche Perspektive auf die empirische Erfassung von Narrationen zu explizieren.

Auch in Schulbuchtexten ist Narrativität im engeren Sinne oftmals nicht gegeben<sup>25</sup> und es liegen keine Erkenntnisse zur Präsenz gelungener Geschichtserzählungen im Unterricht vor, die durch »Personifizierung, Dramatisierung, Lo-

18 Vgl. Markus Bernhardt: Pragmatische Lücken in der geschichtsdidaktischen Narrativitätsdebatte, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde, Berlin 2022, hier S. 27–47.

19 Vgl. Barricelli (Anm. 7), S. 71.

20 Vgl. Hans-Jürgen Pandel: Erzählen und Erzählakte. Neue Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Stuttgart/Bonn 2002, S. 70–83, hier S. 46.

21 Vgl. Markus Bernhardt: Sprache(n) des Geschichtsunterrichts – Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Einführung in die Tagung. In: Thomas Sandkühler/Markus Bernhardt (Hrsg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen 2020, S. 29–46, hier S. 39.

22 Vgl. Husemann (Anm. 2), S. 19.

23 Vgl. Koschorke (Anm. 6), S. 29/31.

24 Vgl. Husemann (Anm. 2); Jan Siefert: Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des Fremdverstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600–1912). Berlin 2020.

25 Vgl. Björn Onken: Theorie und Praxis im Konflikt. Überlegungen zur Narrativität von Verfasser-texten in Geschichtsschulbüchern. In: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche, (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden 2016, S. 69–84, hier S. 71.

kalisierung, Detaillierung«<sup>26</sup> gekennzeichnet ist. Diese Merkmale »guter« Narrationen aus der Dramentheorie sind für das Fach Geschichte nicht unproblematisch, da die Grenze zwischen Fiktionalität und Faktizität durchlässig wird. Viola Schrader stellte zudem heraus, dass die entsprechenden sprachlichen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler enorm hoch sind.<sup>27</sup> Für die Empirie ist es daher interessant und notwendig, die (Fach-)Inhalte aus den Schulbuchtexten in empirischen Studien, sehr genau in den Blick zu nehmen und dort schon die Charakteristika gelingender Erzählungen zu berücksichtigen.<sup>28</sup> Kompetenzen mögen für die Problemlösung unabhängig von einem Inhalt bestehen, aber konkrete Performanzleistungen sind an Inhalte gebunden, deren Durchdringung relevant für ein Kompetenzniveau ist – Wissen bleibt ein relevanter Faktor für Kompetenz.

Trotz aller Kritik<sup>29</sup> und wenig erfreulicher empirischer Befunde ist weitgehend unumstritten, dass Narrationen eine wichtige Funktion bei der individuellen Identitätsbildung und Orientierung zukommt.<sup>30</sup> In allen Curricula für das Fach Geschichte sind zwar narrative Kompetenzen explizit oder implizit ausgeführt,<sup>31</sup> aber dennoch bleibt unklar, welche Erzählpraktiken Lehrer\*innen in der unterrichtlichen Praxis fördern sollen<sup>32</sup> – sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion. Theorie und Empirie »scheitern« trotz gegenseitiger Abhängigkeit aneinander: Einerseits scheint die reale Tragfähigkeit der Theorie zu Narrativität nicht hinreichend geprüft, andererseits werden empirisch zumeist Partikel des Phänomens betrachtet, die sich stärker auf Diskurse zum sprachsensiblen Geschichtsunterricht beziehen und nur limitierten Einfluss auf die weitere Theoriebildung haben.

Eine denkbare (Teil-)Lösung für dieses Dilemma ist die Konkretisierung und Partialisierung der fachdidaktischen Theorie zu Narrationen und Narrativität, die dezidiert mit ihrer empirischen Erfassung verknüpft wird. Darüber hinaus scheint eine Bindung an bestimmte Inhalte zentral. So gewinnen sprach- und schreibdidaktische Überlegungen an Relevanz. Forderungen nach einem Ver-

26 Hasberg, Wolfgang: Vergangenheit in Geschichte vermitteln. Münster 2022. S. 32.

27 Vgl. Viola Schrader: Geschichte als narrative Konstruktion. Eine funktional-linguistische Analyse von Darstellungstexten in Geschichtsschulbüchern. Berlin 2013. S. 95. Vgl. Bernhardt (Anm. 21), S. 34.

28 Vgl. Stephan Metzger (1970): Die Geschichtsstunde. Donauwörth. S. 57–63.

29 Vgl. Hasberg (Anm. 26), S. 83.

30 Vgl. Bernd Schönemann: Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2014, S. 58. Vgl. Fritz Breithaupt: Das narrative Gehirn. Was uns Neuronen erzählen. Berlin 2022, S. 73. Vgl. Byung-Chul Han: Die Krise der Narration. Berlin 2023, S. 88.

31 Vgl. Barricelli (Anm. 5), S. 169.

32 Vgl. Peter Gautschi: Der Einfluss geschichtsdidaktischer Positionen auf die Unterrichtsgestaltung. In: Lars Deile/Jörg van Norden/Peter Riedel: Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt/M. 2021, S. 18–27, hier S. 25.

ständnis des Fachs Geschichte als Schreibfach beziehen sich mit Blick auf unterschiedliche Vertextungsmuster verstandener Geschichte unmittelbar auf die Theorie zur Narrativität.<sup>33</sup>

Dabei ist die Fokussierung auf die empirische Erfassung von Performanzleistungen von Schülerinnen und Schülern nicht zwingend als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis zu betrachten. Zum einen liegt dies an der Reichweite vieler empirischer Arbeiten, deren Limitierungen eben keinen Allgemeingültigkeitsanspruch für den Transfer auf den Geschichtsunterricht behaupten können. Ihre Gültigkeit hat im Rahmen des jeweiligen Forschungsprogramms Bestand, aber jeder Transfer auf die unterrichtliche Praxis muss sorgfältig geprüft werden. Auch unbefriedigende Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu.<sup>34</sup> Man kann also sagen, dass ein gutes Forschungsdesign für die empirische Erfassung von Kompetenzen historischen Lernens nicht zwingend kongruent mit gutem Geschichtsunterricht ist.

Die Verbindung von Theorie und Praxis in empirischer Forschung grenzt bei einer Bindung an bestimmte Aufgabentypen, Inhalte und Settings die Reichweite der Antworten auf die konkrete Forschungsfrage ein; dies ist unumgänglich und erfordert beim Transfer Präzision. Für die empirische Erfassung von Kompetenzen müssen zum Beispiel Aufgaben konzipiert werden, die den verschiedenen Qualitätskriterien genügen<sup>35</sup> und zugleich eindeutige Zuordnungen zwischen Input und Output ermöglichen. Derartige Aufgaben stellen für viele Schülerinnen und Schüler jedoch eine enorme Herausforderung dar.<sup>36</sup> Wenn man weiterhin einen Zusammenhang zwischen Fachwissen und Sprachleistungen annimmt,<sup>37</sup> hat auch dieser Auswirkungen auf die Auswahl der Inhalte empirischer Erhebungen.

Empirische Arbeiten zur Erforschung von Sprachleistungen von Schülerinnen und Schülern müssen damit »geschichtstheoretische, geschichtsdidaktische und linguistisch-sprachdidaktische Perspektiven miteinander kombinieren.«<sup>38</sup> Dieser Trias theoretischer Zugriffe ist die Empirie komplementär zur Seite zu stellen.

33 Vgl. Olaf Hartung: Geschichte schreiben lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht. Münster 2013, S. 109.

34 Vgl. Ulrich. Trautwein, u.a.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History (HiTCH)«. Münster 2017, S. 119/120.

35 Vgl. Manuel Köster: Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. Frankfurt 2021, S. 54.

36 Vgl. Husemann (Anm. 2), S. 336. Vgl. Mirka Mainzer-Murrenhoff: Schreiben im Fachunterricht. Untersuchung sprachlicher und kognitiver Aspekte. In: Christiane Bertram/Andrea Kolpatzik (Hrsg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. Frankfurt 2019, S. 43–50, hier S. 45. Vgl. Mareike Wickner: Geschichte als Schreibfach. Eine empirische Erkundung des Verhältnisses von sprachlichem und fachlichem Lernen. Göttingen 2022, S. 292.

37 Vgl. Schrader (Anm. 27), S. 20.

38 Bernhardt (Anm. 21), S. 30.

Gleichzeitig ist die Pragmatik im Blick zu behalten, wenn geschichtsdidaktische Forschung im Rahmen ihrer Reichweite Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung bieten will. Das theoretische Verständnis der Kernbegriffe Erklärung, Narration und Text geht aus verschiedenen Diskursen in die empirische Arbeit ein. Für die empirische Erfassung von Erklärungen reicht der Bezug zur Fachdidaktik nicht aus, so dass der Forderung interdisziplinärer Genüge getan werden muss.<sup>39</sup> Sprachdidaktik, Erzähltheorie und Fachwissenschaft spielen eine zentrale Rolle, während theoretische Implikationen der Empirie im Hintergrund stets die Frage nach der grundsätzlichen und tatsächlichen Erfassbarkeit sowie der forschungspragmatischen Umsetzbarkeit stellen. Die Kombination unterschiedlicher fachlicher Diskurse mag Forderungen nach interdisziplinärem Austausch gerecht werden, aber die fachinternen Diskurse sind für sich genommen oft langwierig und greifen auf unterschiedliche Traditionen zurück. Ein Transfer von Kernbegriffen und Konzepten ist kein einfaches Unterfangen, obgleich die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften geringer ausfallen mag, als zwischen den »weichen« und »harten« Wissenschaften. Zwischen den unterschiedlichen Disziplinen werden beispielsweise Begriffe wie Erklärung, Verstehen oder Narration durchaus unterschiedlich konzeptionalisiert und didaktisiert.

Aus diesem kompakten Aufriss umfassender, disziplintranszendierender Diskurse folgt im Grundsatz, dass narrative Kompetenz als normative, theoretische Zieldimension historischen Lernens im Sinne einer Manifestation individuellen Geschichtsbewusstseins in einzelne Teilhandlungen zergliedert werden muss, um empirisch fruchtbar gemacht und zugleich in einen konsistenten und verwaltbaren Theorierahmen eingebettet werden zu können. Wenn Schülerinnen und Schüler umfängliche Narrationen verfassen sollen, ist empirisch nicht mehr zu erfassen, auf welche Kompetenzen tatsächlich zurückgegriffen wird, um eine historische Narration zu verfassen.

Theorie und Empirie beeinflussen sich schon vor der Erfassung von Schülerleistungen gegenseitig und es scheint aufgrund der Vielzahl relevanter Diskurse plausibel, die Betrachtung auf bestimmte Aspekte einzugrenzen.

---

<sup>39</sup> Vgl. Bernhardt (Anm. 21), S. 30.

## 2. Erklärungen als Teil von Narrationen und als autonomes (Text-)Genre

Erklärungen sind als eben solche Teilhandlungen von Narrationen aufzufassen und genauer zu untersuchen. Zunächst ist die Formulierung einer Erklärung eines konkreten historischen Sachverhalts ein Indikator für Verstehen,<sup>40</sup> der sowohl in Schülerantworten auf Lernaufgaben festzumachen ist als auch in Narrationen offensichtlich werden muss. Ein Rückgriff auf die Theorie zur Narrativität und zur Aufgabenkultur ist damit unerlässlich.

Für die Empirie ist der mittelbare Rückgriff auf die Theorie zur Narrativität notwendig, bedarf jedoch einer theoretischen Zwischenebene, die eine stärkere Verbindung zwischen Theorie und Empirie mit Perspektive auf die Pragmatik bietet. Das Prozessmodell sprachlichen Handelns von Saskia Handro von 2013 ist ein derartiges theoretisches Modell mittlerer Reichweite, welches die empirische Wendung des betrachteten Forschungsgegenstands »Erklärung« in unterschiedlichen Stufen und Varianten ermöglicht. Es hat den großen Vorzug, sehr konkrete Kompetenzleistungen – nämlich die jeweiligen Sprachhandlungen – theoretisch einzuordnen und in Verbindung zu setzen. Kompetenzmodelle sind dazu oft nicht hinreichend kleinteilig und eine genaue Definition von Partialkompetenzen unterhalb der Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen steht oft noch aus.<sup>41</sup>

Die leitende Fragestellung der hier beschriebenen Leistungsstudie ist also, welche unterschiedlichen Erklärungen Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung von Lernaufgaben und innerhalb von Narrationen formulieren. Dabei werden Erklärungen zunächst als eigene Textsorte im Sinne eines Genres verstanden, die Schülerinnen und Schüler entweder als quasi-isolierten Teil zur Lösung von Lernaufgaben oder als eingebettete Sprachhandlungen innerhalb einer Narration als übergeordnete Textsorte formulieren. Die Frage ist, welche Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler in den Textgenre von Beschreibungen und Erklärungen zeigen und dann verwenden, wenn sie historische Narrationen verfassen sollen. Es geht nicht darum, die Wirksamkeit bestimmter Methoden zu messen.

Erklärungen können dabei unterschiedliche sprachliche Gestalt annehmen, die durch den gängigen Operator *erklären* nicht notwendigerweise eindeutig gefordert werden. Dies gilt unabhängig vom gewählten Aufgabentyp. Sowohl in Lern- als auch in Diagnose- und Prüfungsaufgaben nimmt der Operator eine

40 Vgl. Martin Lehner: Erklären und Verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung. Bern 2018, S. 45.

41 Vgl. Siefert (Anm. 18), S. 25.

prominente Rolle ein und mag neben dem Operator *bewerten* bzw. *beurteilen* zur Evokation von Sach- und Werturteilen den Kern historischen Lernens bilden.

Die Eindeutigkeit des Operators *erklären* ist allerdings merkwürdig gering, da als Erklärung unterschiedliche Zugänge gewertet werden können. Insgesamt sind sechs Formen von Erklärungen denkbar, die zwar alle unter dem eingangs diskutierten Operator gefasst sind, aber unterschiedliche Sprachhandlungen mit verschiedenen Markern enthalten. Bereits die Grenze zwischen Beschreibungen und Erklärungen ist fließend.<sup>42</sup>

Die Zuordnung zu einem Fragepronomen bietet sich zur Konkretisierung und Abgrenzung an. Martin Lehner benennt zunächst drei Erklärtypen,<sup>43</sup> die für die empirische Erfassung im Rahmen historischen Lernens weiter ausdifferenziert wurden. Hier wird offensichtlich, dass aus der theoretischen Modellierung von Erklärungen sehr unterschiedliche Aufgabenformate und Analysezugriffe für die empirische Erfassung folgen können.

| Typ                                  | Pronom  | Aufgabenbeispiel                                                                                           |
|--------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Definition<br>(beschreibend)      | Was?    | <i>Erkläre/Definiere</i> den Atombombeneinsatz von Hiroshima als historisches Ereignis.                    |
| 2. Genese<br>(beschreibend)          | Woher?  | <i>Erkläre/Beschreibe</i> die Ereignisse bis zum Atombombenabwurf von Hiroshima am 06. August 1945.        |
| 3. Voraussetzungen<br>(beschreibend) | Woraus? | <i>Erkläre/Beschreibe</i> die Voraussetzungen für den Einsatz der Atombombe.                               |
| 4. Kausalität<br>(begründend)        | Warum?  | <i>Erkläre</i> die Ursachen für den Einsatz der ersten Atombombe.                                          |
| 5. Zweck<br>(begründend)             | Wozu?   | <i>Erkläre</i> die Ziele des Atombombeneinsatzes über Hiroshima.                                           |
| 6. Bedeutung<br>(einordnend)         | Wofür?  | <i>Erkläre</i> die Bedeutung der Erinnerung an Hiroshima anhand der Reden von Barack Obama und Shinzo Abe. |

Tabelle 1: Typen von Erklärungen in Lernaufgaben (adaptiert und erweitert nach Martin Lehner)

Es wird deutlich, dass die eindeutige Verwendung des Operators *erklären* einer Konkretisierung bedarf, um zu eindeutigen Sprachhandlungen zu führen. Einerseits mag dies für Diagnose- und Prüfungsaufgaben unbedingt erforderlich sein; in der Aufgabenstellung muss eindeutig genannt werden, was auf welche Art und Weise erklärt werden soll. Andererseits gilt dies für Lernaufgaben und für die Konstruktion von Erklärungen innerhalb von Narrationen nicht oder nicht unbedingt.

42 Vgl. Husemann (Anm. 2), 50.

43 Vgl. Lehner (Anm. 40), S. 14.

Das führt auf der einen Seite dazu, dass Erklärungen als Sprachhandlungen in verschiedenen Aufgabentypen unterschiedliche spezifische Formen annehmen müssen, wenn der Operator hinreichend konkretisiert wurde. Auf der anderen Seite müssen Erklärungen innerhalb von Narrationen bei gleicher Sprachhandlung anders eingebettet werden. Für eine Graduierung der Erklärungsleistungen wird an den hervorgehobenen Operatoren ein weiteres Dilemma deutlich: Obwohl in der theoretischen Herleitung alle sechs Formen von Erklärungen als solche deklariert werden, sind die Überschneidungen zu anderen Operatoren und Anforderungsbereichen durchaus signifikant. Für einen vollständigen historischen Lernprozess mit dem Ziel der Sinnbildung über Zeiterfahrung (Narration) reichen Erklärungen im Text-Genre potentiell nicht aus, da hier noch keine Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erfolgt ist.<sup>44</sup>

Am Beispiel der Kategorie Zeit sollte deutlich werden, dass die »Theorielast« des historischen Erklärens über die Theorie zur Narrativität und des Erklärens selbst hinausgeht. Hinter beschreibenden Erklärungen zu Genese und Voraussetzungen verbirgt sich die Theorie der Zeitlichkeit als narratologischer Kategorie, obgleich Zeit nicht kategorialer Teil der eingangs formulierten Forschungsfrage ist. Zeit als Kategorie spielt in begründenden Erklärungen keine unmittelbare Rolle, so dass in der empirischen Erforschung von Erklärungen als Text-Genre und in Narrationen auch geschichtstheoretische und fachdidaktische – theoretische – Diskurse zur Kategorie Zeit berücksichtigt werden müssen.<sup>45</sup>

Beschreibende Erklärungen, die möglicherweise identisch mit Beschreibungen (s. o.) sind, benötigen sowohl in Lernaufgaben als auch in Narrationen eine konsistente Verwendung der Kategorie Zeit. Auch die Unterscheidung zwischen Ursache und Zweck kommt ohne diese Berücksichtigung nicht aus. Schülerinnen und Schüler können – selbst unter der Annahme, dass andere Fächer wie die Naturwissenschaften kein anderes Verständnis der Erklärung vermitteln – sehr unterschiedliche Inhalte aus dem Input heranziehen, um eine Erklärung zu formulieren.

Angesichts der erwähnten geringen Eindeutigkeit des Operators *erklären* ist dies nur bedingt verwunderlich, aber für den Forschungsprozess müssen die Gütekriterien guter Aufgaben hinreichend berücksichtigt werden.<sup>46</sup> Dies stellt zum einen die Anschlussfähigkeit der Arbeit im fachdidaktischen Diskurs sicher, ermöglicht aber vor allem die Reflexion über die Verständlichkeit von Aufgaben. Es zeigt sich, dass die Theorie zur Aufgabenkultur bisher nicht hinreichend

44 Vgl. Markus Bernhardt: Orientierung für die Welt von gestern. Eine Kritik exemplarischer Zeitpraktiken im Geschichtsunterricht. In: Manuel Köster (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2023. Zeit. Göttingen 2023, 25–40, hier S. 26.

45 Vgl. Jansen (Anm. 5), S. 71.

46 Vgl. Köster (Anm. 35), S. 26 u. 54.