

Die Erzählungen Jugendlicher – Die Auswertung Forschender – Die Anwendung bei Lehrenden und Lernenden Feld 1, Vortragssession

Was wir zur Diskussion stellen möchten:

Historisches Erzählen wird aktuell als „das konstituierende Prinzip“ in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht postuliert (Barricelli, 2012, 255). Bei unserem Forschungsprojekt erzählten 705 Jugendliche ihre Geschichte über ihr Land und machten damit ihren subjektiven Umgang mit Geschichten empirisch zugänglich. Dieses Panel im Feld 1 ist wichtig, weil Hunderte Jugendlicher nicht so erzählten, wie sich das Geschichtsdidaktiker wie Rösen, Pandel und andere vorstellen. Diese subjektiven Geschichten passen nur bedingt in die Schubladen unserer Disziplin und sorgen für Spannung und Irritationen in geschichtsdidaktischen Wissensordnungen.

In unserer Vortragssession fokussieren auf a) die subjektive Bedeutsamkeit von Erzählungen für die erzählenden Subjekte (Beitrag 1), auf b) die Herausforderungen für die forschenden Subjekte, die diese Erzählungen möglichst intersubjektiv deuten (Beitrag 2), auf c) die Erwartungen von Lehrkräften, die mit historischem Erzählen einerseits individualisierende Subjektorientierung und andererseits normative Vergleichbarkeit anstreben (Beitrag 3).

Literatur

Barricelli, Michele. (2012). Narrativität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.

Und immer wieder Nation und Politik? Wenn Jugendliche über ihr Land erzählen. Beitrag 1

Manfred Seidenfuß, Andreas Spiziali

Abstract

Der erste Beitrag fragt nach dem „Was“ der Erzählungen der Subjekte. Die Repräsentationen der Schüler*innen werden mit geschichtsdidaktischen Wissensordnungen der Forschenden untersucht: mit deduktiven, auf theoretischer Grundlage generierten Variablen, aber auch mit induktiven, aus den Daten gewonnen Variablen.

1 Theoretischer Hintergrund

Historisches Wissen sei narratives Wissen (Barricelli, 2012, 258). „Historisches Wissen ist das Ergebnis einer mentalen Syntheseleistung von Erfahrung und Deutung.“ (Rüsen, 2013, 257) Das Geschichtsbewusstsein kann man sich als eine Objektivation des historischen Wissens vorstellen, das durch Narrationen und mit unseren empirischen Daten zugänglich wird und ausgewertet werden kann. Bei den theoretischen Überlegungen beziehen wir uns vor allem auf die bekannten Sätze von Jörn Rüsen zum historischen Erzählen. Dementsprechend beziehen sich die forschungsleitenden Fragen (s.u. a-d) v.a. auf Theoriekonstrukte wie Sinnbildungen und die Rationalitätskriterien (empirische, narrative, normative Triftigkeit) (Rüsen, 1983). Auf dieser Tagung werden aber auch theoretische Bezugsgrößen der Narratologie (u.a. Schmid, 2014) auf ihre Anwendbarkeit für empirische Auswertungen und auf die Anschlussfähigkeit für die eben genannten geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretischen Konzepte präsentiert, geprüft und diskutiert (Jansen, 2022, Martínez, 2017). Ziel ist es also, neben den bekannten theoretischen Bezugsnormen zum (historischen) Erzählen neue/andere Konstrukte in die Analyse mit einzubeziehen, welche außerhalb unserer Disziplin verortet sind und weitere Erkenntnisse jenseits disziplinärer Grenzen ermöglichen könnten.

2 Fragestellungen

Die interessierenden theoretischen Konstrukte werden in die folgenden, empirisch überprüfbaren Fragestellungen überführt. Wenn Jugendliche über ein Thema erzählen, dann wird untersucht,

a) z.B. welche Ereignisse, Zusammenhänge sie selektieren (empirische Triftigkeit; Rüsen, 1983) bzw. wie damit das Merkmal der 'Konkretheit' oder 'Ereignishaftigkeit' eingelöst wird (Martinez, 2017),

b) welche Zugänge, thematische Leitmuster sie in ihren Geschichten präferieren (Politik, Kultur, Wirtschaft, Migration, Familie, etc.) und welche Erzählmuster (White, 1991) sich empirisch nachweisen lassen,

c) inwiefern die Jugendlichen Perspektiven von (Ich-)Erzähler:innen, Figuren (wie beim literarischen Erzählen) oder von Autor:innen (wie beim historiographischen Erzählen) wählen,

d) ob sie historisch erzählen (Danto, Rüsen), indem sie Kontinuität oder Wandel erklären, und weitere Merkmale des Erzählens (u.a. Konkretheit, Tellability; Martinez, 2017) präferieren.

3 Vorgehen/Methoden der Datenerhebung, Stichprobe sowie Vorgehen bei der Datenanalyse

Es wurde ein standardisierter Fragebogen zur Erhebung soziodemographischer Merkmale (siehe Abbildung 1) eingesetzt, die inhaltlich und methodisch relevant sind, etwa zur Kontrolle potenzieller Einflussfaktoren (Drittvariablenkontrolle). Zudem wurden Geschichten von Jugendlichen auf der Basis einer Lernaufgabe und eines Videos gesammelt. Diese Geschichten werten wir mit QDA-Software inhaltsanalytisch aus, um im Rahmen unserer Forschungsinteressen relevante Variablen operationalisieren zu können. Zur Überprüfung unserer Fragestellungen sowie von Zusammenhängen verwenden wir inferenzstatistische Methoden wie den χ^2 -Test, Fisher's exact test, Post-hoc-Tests, Cramer's V sowie multivariate Verfahren (z.B. Regressionsmodelle).

Variable	Ausprägung	n	in %	Mean(SD)	Median
Alter		705		15.41(1.73)	15
Geschlecht	Weiblich	383	55.99		
	Männlich	292	42.69		
	Divers	3	1.32		
Durchschnittsnote		510		2.43(0.73)	2
Bundesland	Bayern	259	38.31		
	Baden-Württemberg	140	20.71		
	Brandenburg	254	36.98		
	Sonstige	27	3.99		
Nationalität der Eltern	Beide deutsch	390	71.30		
	Mutter deutsch	45	8.23		
	Vater deutsch	39	7.31		
	Beide nicht deutsch	73	13.35		
Schulform	Gemeinschaftsschule	47	7.00		
	Realschule	72	10.73		
	Gymnasium	386	57.53		
	SBZZ Sehen	11	1.64		
	Berufsoberschule	155	23.10		

Anmerkung: Ggf. abweichendes n bei den Variablen ist der Datenbereinigung geschuldet

Abbildung 1: Deskriptive Statistik unserer Stichprobe (N = 705).

Das durchschnittliche Alter der Schüler*innen unserer Stichprobe (N = 705) ist 15.41 Jahre (SD = 1.73 Jahre), davon sind 55.99% weiblich. Die Durchschnittsnote beträgt 2.43 (SD = 0.73). Die Mehrheit kommt aus Bayern (38.31%) sowie Brandenburg (36.98%) und besucht das Gymnasium (57.35%). Ungefähr 30% haben einen Migrationshintergrund.

4 Erste Ergebnisse

Die statistischen Analysen sind bereits im Gange, sodass erste Ergebnisse vorliegen. Erstens verwenden Schüler*innen mannigfaltige statt monistische Zugänge/Sachthemen bei der Konstruktion ihrer Geschichte. Zweitens konnten wir in den bisherigen Analysen keine empirische Evidenz für das Modell der Sinnbildungstypen von Jörn Rüsen konstatieren.¹

5 Konklusion, Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung und Praxis.

Erste Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz einer empirischen Überprüfung der Theoriekonstrukte. Bei weiteren Forschungen zu dieser Thematik könnten die von uns extrahierten Ergebnisse evaluiert werden. Zu überlegen ist zudem, ob die Forschung und die Theorie weiterhin bekannte Theoriekonstrukte (v.a. Sinnbildungstypen) perpetuieren, die sich in der Empirie mit den hier angewandten Methoden nicht nachweisen lassen (s. Beiträge 2, 3).

Literatur

- Barricelli, Michele. (2012). *Narrativität*. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Danto, Arthur Coleman. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 328).
- Jansen, Johannes. (2022). *Wie Geschichtsschulbücher erzählen. Narratologische, transtextuelle und didaktische Perspektiven*. Böhlau: Wien, Köln.
- Martínez, Matías. (2017). *Was ist Erzählen?* In: Matías Martínez (Hrsg.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 2–6). J.B. Metzler: Stuttgart.
- Rüsen, Jörn. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau: Köln, Weimar, Wien.
- Schmid, Wolf. (2014). *Elemente der Narratologie* (3., erweiterte und überarbeitete Aufl.). De Gruyter: Berlin, Boston.
- White, Hayden (1991). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Fischer: Frankfurt a.M.

¹ Siehe auch: Corinna Link: Historische Sinnbildungen zwischen Theorie und Empirie. Die Geschichten Jugendlicher als Fallbeispiel. In: Martin Nitsche, Lale Yildirim, Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hrsg.): *Geschichtsdidaktisch forschen. Theorie und Empirie im Dialog*. Wochenschau: Frankfurt a.M. 2025 (im Druck).

Abseits der Norm? Von Grenzfällen und Ausreißern. Oder: Wenn Forschende die Geschichten Jugendlicher auswerten. Beitrag 2

Andreas Spiziali, Corinna Link

Abstract

Der zweite Beitrag thematisiert das „Wie“. Einige empirische Erkenntnisse werden vorgestellt und unter Bezugnahme auf das verwendete Forschungsdesign eingeordnet. Ziel ist eine Methodenreflexion, welche die in Vortrag 1 thematisierten Irritationen zwischen Theorie und Empirie ins Zentrum stellt und Implikationen für die Praxis (Beitrag 3) aufzeigt.

1 Fragestellung – unter Rückgriff auf den Theoretischen Rahmen (s. Beitrag 1)

Wir wollten in den Geschichten der 705 Jugendlichen bestimmte Arten von Geschichtserzählungen identifizieren, hierbei Sinnbildungen finden und wissen, wie die Geschichten belegt werden und was ihre Erzählung veranlasst. Folglich konstituiert dieses Erkenntnisinteresse die Wahl unseres Forschungsdesigns (Variablen, Auswertungsverfahren) und bedingt die so extrahierten Ergebnisse methodisch. Der Wahl des Forschungsdesigns wohnt eine gewisse Norm inne, die vom Forschenden abhängt: Als Forschende legen wir im Rahmen unserer theoretischen Sensibilität (sprich: Expertise) bestimmte Kategorien deduktiv an die Daten an, so dass daraus phänomenologische Implikationen folgen (Strauss & Corbin, 1996, 38).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der zweite Beitrag des Panels der Frage, inwiefern die Wahl des Forschungsdesigns die gewonnenen Ergebnisse durch die Forschenden präjudiziert und er fragt, inwiefern der Mixed-Methods-Ansatz geeignet ist, um die problematische Abhängigkeit der Datengenerierung von der theoretischen Sensibilität der Forschenden zu lösen.

2 Methode und erste Ergebnisse

Unser *Mixed-Methods-Forschungsdesign* (Kuckartz, 2014), das die Korrespondenz zwischen dem *Context of Discovery* und *Context of Justification* berücksichtigt, erlaubt, dieser Herausforderung adäquat zu begegnen (Rheinberger, 2020, 3).

Ausgehend von repräsentativen, bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen (Albert et al., 2019) gestalteten wir unser Kategorienraster zur Frage, welche Geschichten Jugendliche erzählen. Unsere Annahme war, dass sie neben Politikgeschichten etwa Umweltgeschichten, Geschlechtergeschichten oder Migrationsgeschichten erzählen. Allerdings zeigen erste Untersuchungsergebnisse, dass das bildungswissenschaftlich-konstatierte vielfältige Interesse der Jugendlichen sich in ihren Geschichten nur bedingt abbildet. M.a.W.: Sie interessieren sich für vieles, erzählen es aber nicht unbedingt, wenn sie im Geschichtsunterricht (\triangleq Forschungssetting) dazu aufgefordert werden. Stattdessen können wir durch die Integration einer weiteren Variablen, die die Perspektive der Erzählenden sprachlich misst, feststellen, dass es grundsätzlich zwei Erzähltypen gibt: Erstens objektivistisch-deskriptive und zweitens subjektivistisch-reflexive Geschichten.

Nach Rüsen sollen Sinnbildungen in all diesen Geschichtstypen relevant sein. Deshalb interessiert uns: Auf welche Weise bilden Jugendliche Sinn in objektivistisch-deskriptiven Geschichten bzw. in subjektivistisch-reflexiven? Tatsächlich aber stellt sich diese Frage so nicht: Im gesamten Datensatz liegt keine bedeutsame Relevanz für Sinnbildungen vor.

Zur Sinnbildungserfassung ist offenbar ein anderes Instrumentarium nötig. Die Befunde wurden deshalb in einem qualitativ-iterativen Prozess mit weiteren induktiv gewonnenen Prämissen angereichert (Lamnek & Krell, 2016, 70, 613). Das ermöglichte richtungweisende Erkenntnisse:

- 1) Geschichten des subjektivistisch-reflexiven Typs (z.B. Migrationsgeschichten) werden als Ausgrenzungsgeschichten erzählt.
- 2) Jugendliche belegen ihre subjektivistisch-reflexiven Erzählungen generell durch Quellenangaben – insbesondere durch Zeitzeugen („den Großvater“) und Sachquellen („das Motorrad in der Garage“).
- 3) Subjektivistisch-reflexiv erzählende Jugendliche geben einen Erzählanlass an: Es geht ihnen grundsätzlich um das Erzählen einer subjektiv-erlebten Realität im Kontext sozialer Interaktion.

Diese drei „Entdeckungen“ pointieren, dass eine Nachjustierung unseres Instrumentariums für eine profunde Untersuchung der Daten unerlässlich ist. An zwei Entscheidungsbeispielen aus der Datenauswertungspraxis lässt sich diese Relevanz empirischer Selbstreflexion illustrieren:

Ausreißer: Anhand von z.B. Fallzahlen/Signifikanzen werden Datenpunkte ein- oder ausgeschlossen (Tukey, 1977, 43–47). Diese Entscheidung treffen Forschende anhand ihrer Expertise und in Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit der Erkenntnisse (Döring & Bortz, 2016, 4–30). Aus methodischer Sicht fragen wir uns nach den ersten statistischen Voranalysen z.B.: Sollen wir Migrationsgeschichten als Ausgrenzungsgeschichten lesen ($p = .057$)?

Grenzfälle: In unseren Daten existieren Geschichten, die aufgrund solcher Kennwerte an der Grenze zwischen methodischer Strenge und praktischer Relevanz stehen. Die subjektive Expertise der Forschenden ist dabei abhängig von den theoretischen Vorannahmen sowie den daraus resultierenden Operationalisierungen, die die Datenauswertung im Wesentlichen anleiten (Schnell et al., 2013, 5–8). Aus methodischer Sicht fragen wir uns hier: Sind drei Geschlechtergeschichten relevant?

Aus gesellschaftlicher Sicht wird man solche Fragen nicht ernsthaft stellen wollen. Deshalb ist eine sensible Reflexion dazu, inwiefern wir methodische Strenge im Sinne gegebener Konventionen der wissenschaftlichen Lebenswelt (z.B. Signifikanzniveau, siehe Döring & Bortz, 2016, 664) mit praktischer Relevanz versöhnen können, gerade hier so zentral.

3 Konklusion und Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung und Praxis

Unsere datengetriebenen Entdeckungen bestätigen mal mehr, mal weniger deduktiv angelegte Instrumentarien unserer Disziplin. Da wir neben generalisierbaren Erkenntnissen auch Implikationen für die geschichtsdidaktische Forschungspraxis anstreben, empfiehlt sich vornehmlich ein *Mixed-Methods-Design*, welches es ermöglicht, unsere (theoretischen) Instrumente sequentiell

zu evaluieren, indem diese zunächst qualitativ präzisiert bzw. modifiziert sowie anschließend statistisch überprüft werden (Kelle, 2022). Da dieser zirkuläre Prozess (Swedberg, 2012, 1–40) zudem die subjektiven Lebenswelten der am Forschungsprozess beteiligten Akteure in den Datenanalysen berücksichtigt, erlaubt unser *Mixed-Methods-Forschungsdesign* die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Erzählungen von Jugendlichen werden so systematisch untersucht, ohne dabei die spezifischen Charakteristika des subjektiv Erzählten zu vernachlässigen.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus & Gudrun Quenzel (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kelle, Udo (2022). Mixed methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163–177). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rheinberger, Hans-Jörg. (2020). Historische Epistemologie In Stefan Haas (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Geschichtswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Schnell, Rainer/Paul Hill, Paul & Esser, Elke. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarb. Aufl.). München: De Gruyter.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Swedberg, Richard. (2012). Theorizing in Sociology and Social Science. Turning to the Context of Discovery. *Theory and Society* 41 (1), 1–40.
- Tukey, John W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Über historisches Erzählen und die Probleme der Lehrpersonen. Beitrag 3

Corinna Link, Manfred Seidenfuß

Abstract

Bei der Auswertung der Daten wurde uns eine weitere Herausforderung für Lehrpersonen und Jugendliche bewusst, für die der dritte Beitrag reserviert wird. Es geht um das „Wozu“. Historisches Erzählen beschäftigt nicht nur die Jugendlichen, sondern vor allem die Lehrpersonen, die vor der Herausforderung stehen, historisches Erzählen anzuregen und die Erzählprodukte angemessen zu bewerten oder zu diagnostizieren.

1 Theoretischer Hintergrund

Wenn Geschichtsunterricht bereits 1982 als „Erzählveranstaltung“ (Rüsen, 1982, 136) entworfen wurde, kann man im Duktus einschlägiger, auch theoretisch, empirisch und pragmatisch akzentuierter Publikationen folgern, dass narrative Kompetenz oberstes Ziel geschichtsunterrichtlichen Handelns geworden sei (Buchsteiner & Nitsche, 2016) und sogar als „*summus operator*“ (Barricelli, 2016, 49) bewertet wird. Tatsächlich scheint aller Geschichtsunterricht daraufhin gemünzt zu sein. Im Abitur etwa ist es „die Aufgabe der Prüflinge, [...] eine eigene Narration herzustellen.“ (KMK, 2005, 9). Und es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, diese Narrationen anhand von Bewertungskriterien zu benoten.

2 Fragestellung

Um festzustellen, welche Aspekte einer historischen Narration im Geschichtsunterricht relevant gemacht werden, untersuchen wir, welche Bewertungskriterien die Lehrpersonen heranziehen, wenn sie den historischen Narrationen ihrer Schüler:innen Noten geben. Die inhaltliche Auskunft von Lehrpersonen zur Bewertungs- und Benotungspraxis eignet sich als Untersuchungsansatz aus forschungsstrategischer Sicht zum Ersten, weil so die Relevanz der Bewertungskriterien im Sinne des *a posteriori*-Tests rekonstruiert werden können und zum Zweiten, weil das Vorgehen der Lehrkräfte bei der Bewertung und Benotung dem der Forschenden bei der Datenanalyse ähnelt, so dass Beitrag 2 und 3 des Panels ineinandergreifen (Barlösius, 2006; Lamnek & Krell, 2016, 687).

In diesem Beitrag fragen wir also: Wie verhält sich die normierende Praxis der Lehrperson zur subjektiven Erzählpraxis der Jugendlichen (vgl. Beitrag 2)? Nehmen Lehrpersonen das Spannungsverhältnis von Normierung und Subjektorientierung in diesem Bereich ebenso wahr, wie wir als Forschende? Welche Kriterien legen sie an, um die Leistung, die der „*summus operator*“ initiiert, zu bewerten. Uns interessiert auch, woher sie diese Kriterien nehmen, denn so können wir die Durchdringung des unterrichtspraktischen Materials erschließen und prüfen, inwiefern und in welcher Form das im wissenschaftlichen Diskurs als konstituierend firmierende Prinzip des historischen Erzählens in der Unterrichtspraxis auftritt und relevant wird.

3 Vorgehen/Methoden der Datenerhebung, Stichprobe sowie Vorgehen bei der Datenanalyse

In unserer Erhebung befragten wir Geschichtslehrpersonen verschiedener Bundesländer und Schularten. Wir fragten sie erstens nach ihrer Orientierungsgrundlage hinsichtlich der Bewertung historischer Erzählungen von Schülerinnen und Schülern (z.B. aktuelle Geschichtsschulbücher, Lehrplan, eigener Erwartungshorizont etc.) und zweitens baten wir sie um ihre Einschätzung zur Relevanz, Problematik und zum Potenzial von historischen Erzählungen. Die Einschätzung erfassten wir anhand ihrer Zustimmung zu inhaltlichen Items mittels einer 4-stufigen Likert-Skala (z.B.: «Die Bewertung einer Schülererzählung ist ein Problem im Geschichtsunterricht» mit einer Skala von «Stimme nicht zu» bis «Stimme zu»).

Die deutschlandweit gezogene Stichprobe setzt sich aus insgesamt 42 Personen zusammen. 47% der Personen sind weiblich und im Durchschnitt 41.24 (SD = 9.66) Jahre alt. Die durchschnittlichen Jahre im Dienst belaufen sich auf 13.51 (SD = 9.53) Jahre. Die meisten Lehrenden arbeiten in Baden-Württemberg (54,8%) und Sachsen-Anhalt (21,4%). Überwiegend sind die Personen an Realschulen (38,1%) und Gymnasien (31,0%) tätig.

4 Skizzierung vorliegender Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse unserer Datenanalyse zeigen, dass 96% der befragten Lehrpersonen die Bewertung von Schülererzählungen als Problem im Geschichtsunterricht empfinden. Sie benoten die Leistung (nur 2 Personen verzichteten auf die Integration von Schülererzählungen in Benotungen) und bemühen sich, hierfür möglichst objektive Bewertungskriterien zugrunde zu legen (41%). Mehrheitlich geben sie an, solche Bewertungskriterien im Schulbuch zu suchen (69%). Dass sie hier nicht fündig werden, zeigt der prüfende Blick in die einschlägigen Schulbuchreihen. Untersucht man z.B. die Reihe „Geschichte und Geschehen“, die sich in den letzten Jahren ganz besonders dadurch auszeichnet, dass sie den Schülern und Schülerinnen in sogenannten Kompetenztrainings verschiedenste Operationen zur Quellenarbeit kleinschrittig erläutert und so zugleich den unterrichtenden Lehrpersonen Möglichkeiten zur Bewertung an die Hand gibt, dann fällt auf, dass vergleichbare Trainings – und damit bewertbare formale Schrittfolgen oder inhaltliche *must-haves* – für einen Operator „Erzähle“ gänzlich fehlen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die Angabe der Lehrpersonen, dass sie zur Bewertung von Schülererzählungen in aller Regel eigene Erwartungshorizonte anlegen (71%).

Die starke Orientierung am eigenen Erwartungshorizont deutet auf eine geringe Passung institutionalisierter Bewertungsvorgaben hin. Insgesamt eignen sich die klassischen Kriterienkataloge (Operatorentrainings, Lehrpläne oder EPA-Vorgaben) in pragmatischer Hinsicht offenbar nur bedingt für die in unseren Daten wiederholt formulierten Bedarfe der Lehrpersonen, die präzise Bewertungsstrategien fordern (87%).

Vor diesem Hintergrund kann man fragen, inwiefern sich die aus der geschichtsdidaktischen Theorie gespeiste Aufgabenstellung unseres Forschungsprojekts („Erzähle deine Geschichte deines Landes“), die auf subjektive Hinwendung zur Vergangenheit in Geschichte zielt, überhaupt für Unterrichts- und Bewertungspraxis eignet. Sind schulische Normierung und subjektive Orientierung anhand des „*summus operators*“ per se unvereinbar? Diese Frage werfen auch die Lehrpersonen der Stichprobe auf, wenn sie angeben, ihre eigenen Erwartungshorizonte

faktenbasiert auszurichten und anschließend regelmäßig auf die Problematik einer solchen Ausrichtung bei Aufgaben zum historischen Erzählen hinweisen („Die Kriterien [hängen] von dem Thema und der Aufgabenstellung ab [...]. In der Regel orientiere mich einerseits an abfragbarem Wissen und andererseits an Stellungnahmen der Schüler. Letztere sind schwer zu benoten.“) und wenn sie die Anlage eines eigenen Erwartungshorizontes insgesamt problematisieren bzw. reflektieren „allerdings sind meine Bewertungsstrategien durch meine Person, mein Geschichtsverständnis und meinen Geschichtsunterricht sowie meine Ideen, etc. geprägt und hiermit IMMER subjektiv“.

In empirischer Hinsicht zeigt die Auswertung der Schüler*innenerzählungen, dass das Erzählen durchaus das theoretisch formulierte Potenzial zur subjektiven Hinwendung initiiert (vgl. Beitrag 2) und die Lehrkräftebefragung zeigt, dass das historische Erzählen im Unterricht relevant gemacht wird. Offen bleibt für alle Beteiligten die Frage, wie dieses subjektive Erzählen bewertet werden kann.

Wir könnten uns vor dem Hintergrund der ersten Befunde zu den Schüler*innenerzählungen (vgl. Beitrag 1 und 2) vorstellen, die besonders validen Variablen unseres Forschungsprojektes zu potenziellen Bewertungskriterien für ein subjektives Erzählen weiterzuentwickeln. Aus derart variabelbasierten Bewertungskriterien sollten sich zudem Aufgabenformen ableiten lassen, die Schüler*innen bei ihrer subjektiven Hinwendung zur Vergangenheit in Geschichte unterstützen und anhand derer Lehrer*innen auch normorientiert bewerten können. Pointiert: Ein Schulbuch ohne den Operator „Erzählen“ muss es so bald vielleicht nicht mehr geben; ein Lehrer*innenhandbuch ohne Bewertungskriterien ebenso wenig.

Literatur

- Barlösius, Eva (2006): Wissenschaft evaluiert – praktische Beobachtungen und theoretische Betrachtungen. In: Flick, Uwe (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 385-404). Reinbek: Rowohlt
- Buchsteiner, Martin & Nitsche, Martin (Hrsg.). (2016). *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer.
- Barricelli, Michele. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. In Martin Buchsteiner & Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer.
- KMK. (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rüsen, Jörn. (1982). Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In Siegfried Quandt/Hans Süssmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen* (S. 129–170). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.